ROK II WARSZAWA · LISTOPAD - GRUDZIEŃ 1949 Nr 5 (9)

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

## CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

5



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

## TREŚĆ NUMERU PIĄTEGO (9)

ROK II WARSZAWA LISTOPAD--GRUDZIEŃ 1949 Nr 5 (9)

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY
PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

## 15. XII. 1948 — 15. XII. 1949

## FRAGMENT REFERATU WYGŁOSZONEGO 15. XII. 1948 r. PRZEZ PREZYDENTA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ BOLESŁAWA BIERUTA NA KONGRESIE POLSKIEJ ZJEDNOCZONEJ PARTII ROBOTNICZEJ

### Ruch robotniczy w burżuazyjnej Rzeczypospolitej. KPP

*Rewolucja proletariacka w Rosji w 1917 r. rozpoczęła nową epokę rozwoju społecznego. Jej przebieg potwierdzał z zadziwiającą ścisłością wszystkie przewidywania, wnioski i wytyczne rewolucyjnej teorii marksistowsko-leninowskiej. Niedociągnięcia i opóźnienia w rozwoju światowego ruchu rewolucyjnego leżały już poza sferą bezpośrednich oddziaływań partii bolszewickiej. Wynikały one niewątpliwie z całego bagażu rewizjonistycznych i oportunistycznych nawarstwień ideologicznych, które w ciągu wielu dziesiątków lat wsączane były w psychikę i umysły działaczy socjalistycznych w krajach zachodnio-europejskich. Nie łatwo było wyzwolić się szybko z bagażu tych nawarstwień. Świadczy o tym wymownie między innymi również polski ruch robotniczy.*

*Wybuch rewolucji listopadowej głęboko poruszył masy pracujące w Polsce. Czyż w świetle tradycji minionych walk rewolucyjnych można było powątpiewać o gotowości do walki i o harcie bojowym polskiej klasy robotniczej? Czyż chęć zrzucenia jarzma obszarniczego i walki o ziemię nie była dostateczną pobudką dla uaktywnienia się milionowych mas bie-*

*doty wiejskiej i fornali? Mimo to walka została przegrana. Przyczyniło się do tego zarówno rozbicie ruchu robotniczego, jak i jego niedojrzałość ideologiczna.*

*Aby sprostać roli hegemona, wodza, kierownika prowadzącego do decydującej walki sojuszników, którzy mu ufają, trzeba przedtem przyswoić sobie głęboko teorię o tym, kto może być sojusznikiem proletariatu, jaki ma być program polityczny sojuszu, w czym przejawiać się ma kierownicza rola klasy robotniczej w rewolucji, jakie hasła mogą zmobilizować masy, jakie konkretne zadania organizacyjne stawia przed partią problem walki o władzę. Burżuazja zawczasu szykowała instrumenty swej władzy. Korzystała przy tym z pomocy okupanta, który zalążki władzy miejscowej, całkowicie od siebie uzależnionej, organizował już w chwili, gdy atut ten stał mu się potrzebny na skutek zmiennych kolei wojny, a więc już w r. 1916. Burżuazja zaczęła od organizacji siły zbrojnej, ponieważ siła zbrojna jest podstawowym warunkiem utrwalenia władzy. Robotnicy Zagłębia, wiedzeni własnym klasowym instynktem, zaczęli od organizacji siły zbrojnej, ale kierownictwa centralne partii nie zdołały ani poprzeć, ani rozszerzyć tej niesłychanie doniosłej inicjatywy. Burżuazja doceniała znaczenie mas robotniczych i chłopskich, a więc drogą oszukańczych manewrów usiłowała wywołać w masach złudzenie, że nowy rząd polski jest rządem ludowym. Prawica PPS zapewniała masy, że władzę w Polsce sprawuje rząd socjalistyczny. SDKPiL i PPS-Lewica nie potrafiły skutecznie zdemaskować tego oszustwa w oczach mas.*

*Tak więc błędy luksemburgizmu zaciążyły na partii w tym przełomowym momencie.*

*SDKPiL i PPS-Lewica zbliżyły się do siebie ideologicznie w toku wojny i przygotowywały się do zjednoczenia. Mimo to nie umiały zrealizować tego zjednoczenia jeszcze w końcowym etapie wojny. Uczyniły to dopiero w kilka tygodni po odzyskaniu niepodległości. A tymczasem prawica PPS łudziła masy robotnicze, że Polska ma rząd socjalistyczny, że proletariat powinien w spokoju oczekiwać reform, które zmienią jego sytuację życiową, że najważniejszą przeszkodą w pracy tego rządu są komuniści. Oszustwo to pomogło burżuazji w ugruntowaniu swej władzy i w przejściu do ofensywy przeciwko zorganizowanej awangardzie robotniczej w oparciu o pomoc prawicowej PPS. Ta ostatnia wypełniała wiernie i sprawnie swą rolę agentury burżuazyjnej w ruchu robotniczym.*

*Powstała z połączenia SDKPiL i PPS-Lewicy — Komunistyczna Partia Polski, mimo swej początkowej niedojrzałości politycznej, odegrała olbrzymią rolę w walce polskich mas pracujących. Kształtując rewolucyjną świadomość mas KPP sama przyswajała sobie w procesie walki teorię marksizmu-leninizmu.*

*Dziś, gdy jednoczy się polski ruch robotniczy, dziś w trzydziestą rocznicę powstania Komunistycznej Partii Polski, mamy obowiązek stwierdzić wobec półtoramilionowej zjednoczonej partii robotniczej, wobec wszystkich ludzi pracy w Polsce, że KPP przygotowała nasz decydujący bój o władzę, o niepodległość, o socjalizm. Mimo że w pierwszych latach swego istnienia KPP tkwiła jeszcze głęboko w koncepcjach luksemburgizmu, nie doceniała rewolucyjnej roli podstawowych mas chłopskich, nie umiała wiązać hasła dyktatury proletariatu ze sprawą państwowego niepodległego bytu Polski, ze sprawą obrony niepodległości zagrożonej przez rodzimą i międzynarodową burżuazję, nie doceniała możliwości rewolucyjnych tkwiących w narodowo - wyzwoleńczych dążeniach — walka o władzę była zasadniczą walką KPP. Mimo szeregu błędnych koncepcji, których do końca nie była w stanie przezwyciężyć, KPP stawała się, począwszy od II Zjazdu w r. 1923, partią typu leninowskiego, partią, która wniosła leninizm do historii polskiego ruchu robotniczego. Była ona jedyną partią, która stała na gruncie marksizmu-leninizmu, jedyną partią, która walczyła o władzę dla klasy robotniczej, o prawdziwą niepodległość polskiego narodu. Była taką mimo jej wielu późniejszych błędów i przegięć, mimo że nie zdołała całkowicie wyzbyć się pewnych błędnych koncepcji, które ciążyły na polskim ruchu robotniczym. Była partią, która toczyła swoją walkę w warunkach krwawego terroru burżuazji, ohydnych metod prowokacji stosowanych przez agentury piłsudczyzny, w warunkach, kiedy prawicowe kierownictwo PPS robiło wszystko, żeby poderwać zaufanie do KPP w polskich masach pracujących.*

*Jeżeli u podstaw naszego zjednoczenia legła bohaterska walka polskich mas pracujących w ciągu dziesiątków lat, jeśli zjednoczenie nasze przygotowała walka „Wielkiego Proletariatu", SDKPiL i rewolucyjnych jednolitofrontowych socjalistów — to nade wszystko wymienić należy wkład KPP, która w ówczesnych warunkach stanowiła ośrodek krystalizacyjny jedności politycznej polskiej klasy robotniczej na bazie marksizmu-leninizmu.*

*W warunkach panowania kapitalistycznego ruch robotniczy nie jest w stanie osiągnąć swej pełnej jedności politycznej. Rozbicie polityczne ruchu robotniczego jest jednym z najpoważniejszych filarów istnienia kapitalizmu. Kapitalizm podtrzymuje i podsyca rozbicie klasy robotniczej — rozbicie podtrzymuje kapitalizm. W Polsce, w okresie II Rzeczypospolitej, burżuazja rozbijała ruch robotniczy przy pomocy PPS rządzonej przez Pużaków, Zarembów i Arciszewskich. Ale mimo tej akcji rozbijania jedności polskiej klasy robotniczej, akcji, która stanowiła główny cel działalności prawicy PPS, akcji, której bezskutecznie przeciwstawiały się szerokie rzesze robotników z PPS i jednolitofrontowców — aktywistów PPS, KPP była partią, która reprezentowała najgłębiej po-*

*jętą jedność, jedność rewolucyjnej klasy robotniczej, jedność wyrażającą się w czołowej roli, jaką KPP odegrała w największych bitwach klasowych tego okresu, jedność, wyrażającą się w czołowej roli, jaką aktyw KPP odegrał w okresie mobilizowania najszerszych mas narodu do walki z faszyzmem, do walki o pokój, o niepodległość i suwerenność, do walki z zagrażającą agresją hitlerowską. Ta jedność wyrażała się w tym, że trzon ideowy KPP reprezentował konsekwentną politykę sojuszu braterskiego i ideologicznego z ZSRR, sojuszu zrealizowanego w nowej sytuacji przez zwycięski obóz demokracji, sojuszu, który umożliwił polskiej klasie robotniczej zdobycie władzy politycznej, dzięki któremu mogła ona stanąć na czele polskich mas pracujących w marszu do socjalizmu.*

*Można różnie mierzyć dorobek KPP. Można go mierzyć liczbą wychowanych przez nią ofiarnych rewolucjonistów, liczbą kierowanych przez nią strajków i demonstracji, stopniem spopularyzowania przez nią wśród polskich mas pracujących marksizmu-leninizmu, stopniem mobilizacji szerokich mas do walki z burżuazyjnymi rządami głodu i terroru. Ale nie przemijającą zasługą KPP jest przede wszystkim to, że mobilizowała polską klasę robotniczą do walki o władzę oraz że wzywała i mobilizowała do przymierza z ZSRR jako najpoważniejszej rękojmi postępu i niepodległości Polski.*

*Prawdą najgłębszą jest to, że KPP — partia polskiej rewolucji proletariackiej — walczyła o władzę dla klasy robotniczej, że prawica PPS tej walki nie chciała, że od tej walki odciągała masy pracujące.*

*W pierwszych miesiącach niepodległości Rady Delegatów Robotniczych, powstałe prawie we wszystkich ośrodkach robotniczych, stają się z inicjatywy KPP ośrodkami walki o władzę, walki przeciwko terrorowi, przeciwko polityce antyradzieckiej — stają się zalążkiem władzy proletariackiej tam, gdzie w Radach dominują wpływy rewolucyjne. Prawica PPS bierze udział w Radach albo po to, by je opanować, rozbroić politycznie i zdemobilizować (Warszawa), albo po to, by je od wewnątrz podminować i przez późniejsze wystąpienie ułatwić policji rozgromienie Rady (Zagłębie).*

*Ruch rewolucyjny przenosi się na wieś. Powstają Rady Robotników Folwarcznych, Rady Robotniczo-Chłopskie i Rady Chłopskie. Akcji organizowania Rad i mobilizowania mas wokół Rad zarówno w mieście, jak i na wsi towarzyszyła walka zbrojna z policją. Nie bez aktywnego udziału piłsudczykowskiego kierownictwa PPS Rady zostały rozpędzone, KPP wepchnięta w podziemia i więzienia zapełnione komunistami.*

*Olbrzymie pierwszomajowe demonstracje pod sztandarami KPP w 1919 r. świadczyły o tym, że wpływy partii rosną. Jeszcze dobitniej uwidoczniło się to w kilka lat później w okresie zaostrzania się walk klasowych, gdy komuniści kierują strajkami włókniarzy, metalowców, ro-*

*botników rolnych, robotników miejskich i in. Pod kierownictwem KPP masy pracujące walczą przeciw przerzucaniu na nie ciężarów kryzysu czy to drogą inflacji, czy deflacji.*

*Ogromnym sukcesem KPP był strajk powszechny zorganizowany w tym okresie przez jednolitofrontowy „Komitet 21" na Górnym Śląsku wbrew machinacjom oportunistycznych prowodyrów związkowych. Strajk ten, kierowany przez komunistów, objął cały przemysł i komunikację. Zakończył się szeregiem zdobyczy socjalnych dla robotników. Powszechny strajk metalowców w 1925 r., prowadzony przez komunistów, jest dalszym potwierdzeniem wzrostu siły mobilizującej KPP.*

*KPP była jedyną partią, która natychmiast po przewrocie Piłsudskiego w 1926 r., wycofując się z „błędu majowego", ujawniła f a s z y s t o w s k i charakter tego przewrotu i wezwała lud pracujący Polski do walki o obalenie dyktatury sanacyjnej. W odpowiedzi na to — masakry demonstrujących, walczących robotników i chłopów; leje się krew robotnicza, zapełniają się coraz bardziej więzienia. W sukurs policji sanacyjnej przychodzili często bojówkarze z prawicy pepesowskiej w rodzaju Jaworowskich, Tasiemków itp., których dziełem było np. zbrojne zaatakowanie demonstrujących komunistów 1 maja w 1926 i w 1928 r. W wyniku tego — zabici i ranni wśród komunistów.*

*Komuniści i na wolności, i w więzieniach prowadzą masowe kampanie — o uwolnienie więźniów politycznych, o wolność słowa, przeciwko ustawodawstwu faszystowskiemu.*

*W 1928 r. nielegalna KPP, mimo niebywałego terroru, zdobywa w wyborach do sejmu około miliona głosów. KPP wzywa masy do przeciwstawiania się dyktaturze faszystowskiej, nawołuje i mobilizuje do strajków powszechnych. Imponujący był powszechny strajk włókniarzy jesienią 1928 r., prowadzony pod kierownictwem łódzkiej organizacji KPP. Komuniści demaskują w oczach klasy robotniczej faszystowski charakter arbitrażu, narzucony przez rządy Piłsudskiego. Komuniści w tych latach ostrego kryzysu gospodarczego prowadzą do walki masy bezrobotnych. Ogólnokrajowe wystąpienia bezrobotnych wyznaczone na 6 marca 1930 r. i 25 lutego 1931 r. zamieniły się w potężne rewolucyjne demonstracje. W odpowiedzi na atak ze strony kapitalistów Zagłębia na płace robotnicze KPP w kwietniu 1931 r. organizuje masy górnicze do walki. Po burzliwym, krwawym strajku baronowie węglowi cofnęli się. Ogromne znaczenie miały strajki tramwajarzy w Warszawie i Łodzi w latach 1931—1932. Fala strajków pod kierownictwem komunistów rozszerza się na kraj. Strajki powszechne górników Zagłębia Dąbrowskiego i Krakowskiego w 1932 r. i włókniarzy w 1933 r. ogarniają setki tysięcy robotników. Strajki, w czasie których robotnicy okupują fabryki, jak np. na hucie „Hortensja" w marcu 1932 r., świadczą o tym, że klasa*

*robotnicza przechodzi do bardziej zaciętej walki. Strajki okupacyjne najczęściej prowadziły do krwawych starć z policją sanacyjną. Stojąc na czele tych masowych akcji strajkowych, komuniści stale i wciąż łączyli żądania ekonomiczne z politycznymi, przygotowując w ten sposób masy robotnicze do obalenia rządów sanacji.*

*Jeszcze wyraźniej rozbrzmiewały żądania polityczne w późniejszym okresie rządów sanacyjnych, po dojściu Hitlera do władzy.*

*Każdy strajk, każda demonstracja uliczna, odezwa czy wiec nawoływały do walki przeciwko paktowaniu z Hitlerem, przeciwko Berezie Kartuskiej, przeciwko faszystowskiej konstytucji i ordynacji wyborczej— przeciwko faszyzacji kraju.*

*Nieustanne próby zwracania się do CKW PPS o zawarcie jednolitego frontu walki nie odniosły skutku.*

*W ogniu strajków powszechnych włókniarzy i górników w 1935 r., w wielkich bitwach klasowych w 1936 r., które przyjmowały wybitnie polityczny charakter, dochodziło do bojowego, jednolitego frontu między komunistami i robotnikami pepesowskimi, między organizacjami komunistycznymi i znacznymi odłamami terenowych organizacji pepesowskich. Wyrazem tych wspólnych walk były jednolitofrontowe pierwszomajowe demonstracje w 1936 r.*

*W tym okresie KPP walczy o stworzenie szerokiego antyfaszystowskiego frontu ludowego pod hasłem: c h l e b a, w o l n o ś c i, p o k o j u.*

*Na wsi komuniści skutecznie mobilizują podstawowe masy chłopskie do walki z uciskiem rządów sanacyjnych i wyzyskiem karteli kapitalistycznych. W związku ze strajkami chłopskimi, a szczególnie w związku z dziesięciodniowym strajkiem powszechnym w sierpniu 1937 r., komuniści organizują wśród klasy robotniczej akcje solidarnościowe z walczącymi chłopami. Komunistom udało się również zmobilizować poważne odłamy inteligencji i drobnomieszczaństwa w mieście.*

*Pod kierownictwem KPP toczyły się w tym okresie takie wspaniałe walki robotnicze, jak strajk robotników „Semperitu” w Krakowie i wyrosły na tle tego strajku — strajk generalny w Krakowie, jak wypadki lwowskie 15 kwietnia 1936 r. i następujący po nich wspaniały strajk robotników budowlanych, jak fala demonstracji bezrobotnych, które wiosną i wczesnym latem 1936 r. przeszły przez całą Polskę.*

*Kampania bojkotu sejmu zwołanego w 1935 r. na podstawie sfaszyzowanej ordynacji wyborczej, akcja o amnestię dla więźniów politycznych, akcja w związku ze zjazdem pracowników kultury w maju 1936 r., kampania wokół powszechnego Kongresu Pokoju, akcja w obronie ludu hiszpańskiego walczącego z faszyzmem, walka ze zwyrodnieniem trockistowskim, akcja w obronie zagrożonej przez hitleryzm niepodległości — wszystko to były zręby szerokiego antyfaszystowskiego frontu ludowego pod wodzą komunistów.*

*Prawica PPS zwalczała jednolity front, zwalczała też ideę frontu ludowego. Zdawała sobie bowiem sprawę z tego, że mobilizacja mas do walki pod kierownictwem KPP — to kres panowania władzy kapitału, a więc i prawicy PPS. Głównym celem i dążeniem prawicy PPS w ciągu dwudziestolecia przedwojennego było storpedowanie walki mas o władzę. Miało ono w ten sposób podtrzymać rządy burżuazji — obszarników i kapitalistów. Różne były koleje tej podstępnej, perfidnej akcji w różnych okresach rozwoju walk klasowych w ciągu tego dwudziestolecia. Inne metody stosowała PPS w okresach burzliwych strajków i rewolucyjnych walk, inne w okresach względnego spokoju, inne w okresie przedsanacyjnym, inne pod rządami piłsudczyzny. Cel był jeden — nie dopuścić polskiej klasy robotniczej do zwycięskiej walki o władzę, do czego właśnie wzywała i mobilizowała KPP.*

*KPP, stojąc na czele masowych walk o wyższe płace, o zasiłki dla bezrobotnych, przeciw terrorowi, przeciwko ustawodawstwu faszystowskiemu, przeciwko wyzyskowi na wsi, przeciwko uciskowi narodowemu, o samookreślenie narodów gnębionych przez polski imperializm — wiązała te walki z ogólną walką o władzę, o rewolucyjne rozwiązanie wszystkich bolączek mas pracujących. Taka była linia podziału w polskiej klasie robotniczej w sprawie walki o władzę.*

*Głęboką linią podziału w polskim ruchu robotniczym w okresie II Niepodległości był również stosunek do ZSRR, do zwycięskiej rewolucji proletariackiej.*

*KPP od pierwszej chwili swojego istnienia rozpoczęła nieugiętą walkę o włączenie Polski do międzynarodowego frontu walki o socjalizm, a przede wszystkim o sojusz, braterstwo i przyjaźń między narodem polskim i narodami kraju Rad. Prawica PPS od pierwszej chwili niepodległości szerzyła jad antyradziecki, uczestniczyła w ogólnej hecy burżuazji polskiej przeciwko ZSRR.*

*Wróg klasowy zdawał sobie sprawę z wielkiej siły ideologicznej i organizacyjnej, skupionej w KPP, toteż faszystowski aparat państwowy zwalczał tę rewolucyjną partię z całą zaciekłością i wszelkimi środkami, nie szczędził represji, pałek gumowych, kul, sypał długoletnie wyroki więzienia, pastwił się nad komunistami w katowniach defensywy i w Berezie. Nie dość tego, widząc, że najcięższe represje nie zdołają złamać KPP, wróg użył najbardziej zatrutej broni — prowokacji. Latami nasyłał wrogą, piłsudczykowską agenturę, żeby wypaczyć perfidnie postawę i linię polityczną partii, rozsadzić ją od wewnątrz, osłabić w ten sposób jej zdolność bojową.*

*Przeniknięcie wrogiej agentury do kierownictwa spowodowało rozwiązanie KPP w 1938 r. Tym niemniej trzon ideowy partii zachował*

*swój hart niezłomny i kontynuował walkę. Trzon ideowy KPP wpajał polskim masom pracującym zasady najgłębiej pojętego internacjonalizmu, który wyrażał się przede wszystkim w mobilizowaniu mas wokół osiągnięć narodów radzieckich, wokół popularyzacji budownictwa socjalistycznego, w popularyzacji zasady, że masy pracujące mogą wyzwolić się z nędzy, zacofania i wyzysku jedynie na drodze obalenia rządów obszarników i kapitalistów.*

*Komuniści polscy wysunęli się na czoło walk z niebezpieczeństwem najazdu hitlerowskiego i z samym najazdem w tragicznym roku 1939. Przygotowywali klasę robotniczą polską do zrozumienia i docenienia przodującej roli ZSRR w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie. Nie ustawali w walce o urzeczywistnienie jedności klasy robotniczej.*

*Toteż dziś, gdy oczywiste jest, że zjednoczenie zawdzięczamy zwycięstwu demokracji ludowej i że w zwycięstwie tym najbardziej decydujący jest wkład ZSRR, sądzimy, że walka KPP niemało się przyczyniła do sprawy naszego zjednoczenia. Dlatego też doświadczenia KPP, jej zmagania, błędy i osiągnięcia winny stać się bliskie każdemu członkowi naszej zjednoczonej partii.*

*Dalecy jesteśmy od bezkrytycznego stosunku do KPP. Jesteśmy partią nowego okresu rozwoju polskiej klasy robotniczej — ale uwzględniając wszystkie doświadczenia przejmujemy wielki historyczny dorobek ofiarnej bohaterskiej walki trzonu ideowego KPP, dla którego wzorem organizacyjnym i ideologicznym była WKP(b).*

*Właśnie przyswajając sobie wielki organizacyjny i ideologiczny dorobek KPP, a odrzucając jej błędy i przegięcia, PPR była w stanie w nowych warunkach historycznych stanąć na czele walki o społeczne i narodowe wyzwolenie polskich mas pracujących.*

*Zdrada prawicowego kierownictwa PPS i bohaterska walka KPP nie mogły pozostać bez wpływu na szerokie masy członkowskie PPS, na uczciwych robotników pepesowców, którzy wstąpili do tej partii chcąc rzeczywiście walczyć o socjalizm i demokrację. Dlatego przez cały okres międzywojenny trwa w szeregach PPS walka lewicowego nurtu, wyrażającego dążenia robotniczych mas członkowskich PPS, przeciwko ugodowej i zdradzieckiej polityce prawicowego kierownictwa partii. Nurt ten spotykał się z zaciekłą nienawiścią prawicy, która w walce przeciw niemu stosowała wszystkie środki, poczynając od fałszowania jego stanowiska, poprzez nikczemne oszczerstwa pod adresem jego działaczy, poprzez masowe wykluczanie opozycjonistów aż do wydawania jego zwolenników burżuazyjnej defensywie.*

*Wypierani z partii przedstawiciele tego nurtu łączyli się z ruchem rewolucyjnym, z KPP. Mimo represji nurt lewicowy walczył nadal, od-*

*radzał się na nowo w oparciu o nowe kadry, gdyż żywiły go uczciwe socjalistyczne dążenia szeregowych robotników popesowców, gdyż wytwarzał go wciąż na nowo przykład bohaterskiej walki komunistów i nieubłagana krytyka polityki prawicy, gdyż wszyscy uczciwi socjaliści w PPS musieli buntować się przeciw szkodliwej, fałszywej, przestępczej polityce kierownictwa tej partii. Tak w okresie lat 1918—1921 wystąpił przeciwko prawicy szereg grup opozycyjnych, które szybko połączyły się z komunistami i które m. in. dały polskiemu ruchowi komunistycznemu człowieka takiego, jak Marian Buczek, wieloletni więzień sanacji, bohater walki przeciwko niemieckiemu najazdowi. Tak w pierwszym dziesięcioleciu niepodległości buntowały się przeciwko prawicy i łączyły się z komunistami organizacje młodzieżowe PPS. Tak powstała wtedy druga PPS-Lewica. Tak w ostatnich latach przedwojennych w obliczu hitlerowsko-faszystowskiego niebezpieczeństwa rodziły się grupy „Płomieni" i przedwojennego „Lewego Toru", podejmując coraz bardziej stanowczą walkę z prawicą. Tak ze współpracy lewicowych pepesowców i komunistów zrodził się „Dziennik Popularny", bojowy organ jednolitego frontu robotniczego i antyfaszystowskiego frontu ludowego w walce przeciwko sanacyjnej, faszystowskiej dyktaturze wielkiego kapitału i obszarnictwa.*

*Były wśród ówczesnej lewicy PPS takie czy inne wahania, niekonsekwencje, niedociągnięcia, ale coraz wyraźniej zarysowywała się zasadnicza linia dzieląca rzeczywistych lewicowców, uczciwych socjalistów w szeregach PPS od dywersantów zarembowskich, lewicowych w frazesie, a reakcyjnych w treści swej polityki. Tą zasadniczą linią podziału była rewizja dotychczasowego stosunku do komunistów i do Związku Radzieckiego. Lewicowy nurt w szeregach PPS wypowiadał się stanowczo za jednolitym frontem robotniczym, za współpracą z komunistami. Lewicowy nurt w szeregach PPS dochodził do zrozumienia roli Związku Radzieckiego jako pierwszego socjalistycznego państwa na świecie, jako obrońcy pokoju i ostoi międzynarodowej walki przeciw faszystowskim agresorom — do zrozumienia, że polityka sojuszu ze Związkiem Radzieckim jest zasadniczym warunkiem zachowania niepodległości państwa polskiego.*

*Dwa te zasadnicze kryteria pozostały i dzisiaj jako decydujące przy określaniu rzeczywistej pozycji każdego działacza robotniczego.*

*U podstaw naszego zjednoczenia kładziemy bohaterskie tradycje walki KPP. Opieramy nasze zjednoczenie również na tradycjach walki lewicowych pepesowców przeciwko prawicowemu, piłsudczykowskiemu kierownictwu, na uznaniu znaczenia ich walki o jednolity front robotniczy* [1]*).*

---

[1]) Przedruk: *Podstawy ideologiczne PZPR*, str. 23—33, „Książka i Wiedza" Warszawa, 1949.

# D Z I A Ł   N A U K O W Y

*ALEKSANDER SZANIAWSKI*

## J. STALIN O KSZTAŁTOWANIU SIĘ ROZWOJU I HISTORYCZNYCH LOSACH NARODÓW

Józef Stalin, którego 70-lecie obchodzimy w tym roku, genialny kontynuator dzieła Marksa—Engelsa—Lenina — należy do tych rzadkich postaci, które potrafiły stać w pierwszym szeregu zarówno w nauce, jak i w działalności politycznej; jedno i drugie tak nierozłącznie się w nim splotło, że nie sposób go zrozumieć nie widząc w nim równocześnie bojownika o sprawę klasy robotniczej i uczonego, genialnego teoretyka i niezrównanego praktyka.

W działalności Józefa Stalina, w jego twórczej pracy jest rzeczą zdumiewającą jego wszechstronność. Zakres zagadnień zajmujących Stalina jest niezmierzony, i specjalista z każdej dziedziny wiedzy znajdzie w jego dziełach niezwykle cenne wskazówki, uwagi i myśli.

Historyk znajdzie w dziełach Stalina nie tylko ogólne wskazania o zadaniach prawdziwej nauki historii, która „...jeżeli chce być rzeczywistą nauką, nie może sprowadzać historii rozwoju społecznego do czynów „zdobywców" i „zaborców" państw, lecz winna się przede wszystkim zająć historią wytwórców dóbr materialnych, historią mas pracujących, historią ludów" [1]). Historyk znajdzie w dziełach Stalina nie tylko wykrycie właściwości metody dialektycznej w jej zastosowaniu do badań dziejów społeczeństwa ludzkiego, lecz spotka wspaniałe wzory pracy badawczej nad ogromnym materiałem historycznym, wzory naukowego opracowania szeregu ważnych problemów nauki historycznej.

Ogromne znaczenie dla rozwoju nauki mają wypowiedzi J. Stalina o rewolucji niewolników, o rewolucji chłopów, o formach przejścia od niewolnictwa do feudalizmu oraz od feudalizmu do kapitalizmu, o formach państwa; określenie zasadniczej różnicy pomiędzy rewolucją proletariacką a burżuazyjną, analiza stosunków międzynarodowych w wiekach XIX i XX, charakterystyka poszczególnych okresów historycznych, wydarzeń i postaci. W przemówieniach, artykułach i poszczególnych pracach J. Stalina spotykamy szereg nadzwyczaj cennych dla historyka uwag, ocen, dotyczących poszczególnych wydarzeń historii Polski, historii polskiego ruchu robotniczego. Niezwykle trafną ocenę przewrotu majo-

---

[1]) J. Stalin *Zagadnienia leninizmu.* „Książka". Łódź, 1947, str. 508.

wego znajdziemy w przemówieniu z dnia VI. 1926 — tj. w miesiąc po wypadkach, ocenę stosunków polsko-radzieckich w poszczególnych okresach itp. Tu odsyłamy czytelnika do załączonej bibliografii. W tym artykule rozpatrzymy tylko jedno z zagadnień, które znalazło w pracach J. Stalina genialne rozwiązanie, a mianowicie zagadnienie powstania, rozwoju i historycznych losów narodów burżuazyjnych i socjalistycznych, zagadnienie ruchów narodowych. Temu zagadnieniu z uwagi na jego znaczenie w rewolucji, na jego znaczenie dla praktycznej działalności partii robotniczych, poświęca Stalin dużo miejsca w swoich referatach, artykułach, pracach teoretycznych rozwijając i pogłębiając teorię marksistowsko-leninowską w kwestii narodowej i kolonialnej.

Najbardziej szczegółowo i wyczerpująco zostało ono omówione w pracach *Marksizm a kwestia narodowa* (napisana w 1912—1913 r.) [2]) oraz *Kwestia narodowa a leninizm* (napisana w r. 1929, opublikowana po raz pierwszy w 11 tomie Dzieł Stalina — 1949 r.) [3]).

Praca *Marksizm a kwestia narodowa* — która została napisana przez J. Stalina na podstawie ogromnego materiału historycznego, po przestudiowaniu obszernej literatury dotyczącej kwestii narodowej (tę pracę Stalin pisał w Wiedniu, dokąd przyjechał w r. 1912, by spotkać się z Leninem) — jest dalszym rozwinięciem, pogłębieniem marksistowskiej teorii w kwestii narodowej, jest wspaniałym wzorem zastosowania marksistowskiej metody dialektycznej do rozstrzygnięcia skomplikowanego i ważnego zagadnienia. Zagadnienie narodowe w owym okresie było szczególnie aktualne. Okres po klęsce rewolucji 1905 — 1907 był okresem wzmożenia fali szowinizmu wielkorosyjskiego i nacjonalizmu narodów uciskanych, wywołanego szybkim rozwojem kapitalizmu w Rosji i przyspieszeniem w związku z tym procesu gospodarczej konsolidacji narodowości, był okresem wzmożenia ruchów narodowo-wyzwoleńczych.

Praca Stalina *Kwestia narodowa a leninizm* była napisana w roku wielkiego przełomu, kiedy narody ZSRR pod kierownictwem partii Lenina—Stalina przystąpiły do budowy socjalizmu na wszystkich odcinkach życia gospodarczego i politycznego. Wymagało to dalszego rozwinięcia teorii marksizmu-leninizmu w każdym zagadnieniu, a więc i w zagadnieniu narodowym. Trzeba było obalić niesłuszne, nienaukowe poglądy, trzeba było zadać cios odchyleniom nacjonalistycznym, należało wyjaśnić prawa i perspektywy dalszego rozwoju narodów, kultury narodowej w okresie socjalizmu. Tego dzieła właśnie dokonał Stalin w swojej pracy *Kwestia narodowa a leninizm*, która stanowi jakby dalszy ciąg pracy *Marksizm a kwestia narodowa.*

---

[2]) Przekład polski — J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowo - kolonialna.* Zbiór artykułów i przemówień. „Książka", W-wa 1948.

[3]) Przekład polski. Zeszyty *Nowych Dróg.* Seria filozoficzna, nr 2, 1949.

I

Metoda dialektyczna wymaga, by wszystkie zjawiska rozpatrywano w ich wzajemnym powiązaniu, ruchu i rozwoju, wymaga rozpatrywania zjawisk z punktu widzenia ich powstawania i obumierania. Temu prawu podlega również taka kategoria, jak naród.

„...naród, jak wszelkie zjawisko historyczne, podlega prawu przemiany, posiadał swą historię, początek i koniec"[4]),

jest więc kategorią historyczną, właściwą określonej epoce, a mianowicie epoce kapitalistycznej.

Stalin wykazał, że współczesne narody powstały w okresie rozwijającego się kapitalizmu, kiedy burżuazja, burząc feudalizm i feudalne rozdrobnienie, skupiała naród w jedną całość i cementowała go. Narody nie istniały i nie mogły powstać przed kapitalizmem, w okresie feudalizmu, kiedy kraje były rozdrobnione na poszczególne samodzielne księstwa, których nie tylko nie łączyły więzy narodowe, ale które wręcz przeczyły konieczności takich więzów. W okresie feudalizmu w żadnym kraju ani w Anglii, ani we Francji, tym bardziej ani w Niemczech i Włoszech, jak również i w Polsce nie może być mowy o istnieniu narodu w ścisłym znaczeniu tego słowa. Ludność poszczególnych prowincji, księstw, większych posiadłości feudalnych stanowi zamknięty w sobie odrębny świat, nie ma pomiędzy nią żadnej więzi, często nawet mówi w innym narzeczu, występuje nieraz we wrogich sobie wojskach, stanowi poddanych swego pana, lub wasali swego seniora, lecz nie obywateli swego kraju.

„...narody nie istniały i nie mogły istnieć w okresie przedkapitalistycznym, albowiem nie istniały jeszcze narodowe rynki, nie istniały ani ekonomiczne, ani kulturalne ośrodki narodowe, nie istniały zatem te czynniki, które likwidują rozdrobnienie gospodarcze danego ludu i skupiają odosobnione dotąd części tego ludu w jedną całość narodową"[5]).

„Gruzini — podaje Stalin jako przykład — w okresie przed reformami (tj. do połowy XIX w. — A.S.) — nie stanowili, ściśle mówiąc, jednego narodu, gdyż rozbici na cały szereg izolowanych od siebie księstw nie mogli żyć wspólnym życiem ekonomicznym, w ciągu wieków prowadzili pomiędzy sobą wojny i niszczyli się wzajemnie, podjudzając nawzajem Persów i Turków przeciwko sobie... Gruzja jako naród pojawiła się dopiero w drugiej połowie XIX wieku, kiedy upadek pańszczyzny i wzrost życia ekonomicznego kraju, rozwój komunikacji i powstanie kapitalizmu ustaliły podział pracy

---

[4]) J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowo - kolonialna*, str. 11.
[5]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, 1949, str. 5.

pomiędzy dzielnicami Gruzji, ostatecznie osłabiły odosobnienie gospodarcze księstw i związały je w jedną całość.
To samo należy powiedzieć o innych narodach, które przeszły stadium feudalizmu i rozwinęły u siebie kapitalizm"[6]).

Dopiero kształtowanie się kapitalizmu, walka burżuazji o obalenie feudalizmu, powołuje do życia jako określoną kategorię — naród. Wraz z powstaniem narodu powstają i ruchy narodowe, literatura narodowa pisana już w języku ojczystym.

„Dla całkowitego zwycięstwa produkcji towarowej konieczne jest stworzenie rynku wewnętrznego, zespolenie państwowe terytoriów o ludności mówiącej jednym językiem, usunięcie wszelkich przeszkód tamujących rozwój tego języka i utrwalenie go w literaturze"[7]).

J. Stalin w pracy *Marksizm a kwestia narodowa* dał marksistowską teorię narodu. Według tej teorii

*„...naród to historycznie ukształtowana, trwała wspólnota ludzi powstała na gruncie wspólności czterech cech zasadniczych, mianowicie: na gruncie wspólności języka, wspólności terytorium, wspólności życia ekonomicznego oraz wspólności układu psychicznego przejawiającego się we wspólności specyficznych cech kultury narodowej"[8]).*

Naród — to określona, trwała, historycznie powstała wspólnota ludzi. Wspólnota ta nie jest ani rasowa, ani plemienna, ani państwowa: narody wytworzyły się z różnych ras i plemion (np. naród włoski utworzył się z Etrusków, Rzymian, Greków, Germanów, Arabów itd.; naród francuski — powstał z Galów, Rzymian, Brytów, Germanów itd.; angielski — z Celtów, Anglosasów, Normanów itd., itd.); są państwa narodowe, których ludność zasadniczo składała się z jednego narodu (Francja, Niemcy i in.), lecz również są państwa wielonarodowe (np. takim państwem było cesarstwo rosyjskie lub austro-węgierskie). Wspólnota narodowa natomiast jest nie do pomyślenia, nie jest możliwa bez wspólnego języka. Dla państwa wspólnota języka nie jest konieczna:

---

[6]) J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowo-kolonialna*, str. 9—10.

[7]) Lenin *Dzieła wybrane*. Moskwa, 1948, t. I, 789 — w tł. polskim. „Język — mówi dalej Lenin — jest najważniejszym środkiem współżycia ludzkiego; jedność języka i nieskrępowany jego rozwój jest jednym z najważniejszych warunków rzeczywistości swobodnego i szerokiego, odpowiadającego współczesnemu kapitalizmowi obrotu handlowego, swobodnego i szerokiego grupowania się ludności według poszczególnych klas, jest wreszcie warunkiem ścisłego związku rynku z wszelkim i każdym, większym lub mniejszym, przedsiębiorcą, sprzedawcą i nabywcą".

[8]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, 1949, str. 3; J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowa* — str. 11.

są państwa, których ludność mówi w różnych językach i składa się z różnych narodów, lecz nie ma narodu, który by mówił jednocześnie różnymi językami.

Wspólnota językowa jest jedną z charakterystycznych cech narodu. Jedną, lecz nie jedyną. „Wspólny język dla każdego narodu, lecz nie koniecznie różne języki dla rozmaitych narodów". Może być kilka narodów mówiących tym samym językiem: — np. Anglicy i Amerykanie północni mimo wspólnego języka. Dlaczego tak? Dlatego, że mieszkają oni na różnych terytoriach, na różnych nawet kontynentach. Naród natomiast powstaje jako wynik współżycia ludzi z pokolenia w pokolenie. Długotrwałe współżycie jest niemożliwe bez wspólnego terytorium. A więc wspólnota językowa i wspólnota terytorialna. Ukształtowanie się narodu jest uwarunkowane również wewnętrzną łącznością ekonomiczną zespalającą poszczególne części narodu w jedną całość.

Ta więź ekonomiczna powstaje dopiero w określonym okresie historycznym: w okresie likwidacji rozdrobnienia feudalnego i kształtowania się kapitalizmu.

Wspólnota języka, terytorium, życia ekonomicznego jeszcze nie wyczerpuje wszystkich cech narodu. Należy jeszcze wziąć pod uwagę właściwości oblicza duchowego ludzi złączonych w naród. Narody różnią się pomiędzy sobą nie tylko warunkami swego życia, lecz i obliczem duchowym, układem psychicznym.

Stalin zwraca uwagę, że „układ psychiczny sam przez się, lub —jak go inaczej nazywają — „charakter narodowy" jest dla obserwatora czymś nieuchwytnym, skoro jednak wyraża się w swoistości kultury wspólnej dla narodu — jest uchwytny i nie może być ignorowany" [9]).

Po dokonaniu tej analizy J. Stalin po raz pierwszy dał wyczerpujące klasyczne określenie narodu w swojej pracy *Marksizm a kwestia narodowo-kolonialna.*

„Naród to historycznie powstała trwała wspólnota języka, terytorium, życia ekonomicznego i układu psychicznego, przejawiającego się we wspónocie kultury" [10]).

Żadna ze wskazanych cech wzięta oddzielnie nie wystarcza na określenie narodu, lecz również wystarczy brak chociażby jednej z tych cech, by naród przestał być narodem.

„Rzecz jasna — mówi Stalin w pracy *Kwestia narodowa a leninizm* — że pierwiastki narodu — język, terytorium, wspólnota kulturalna itd. nie spadły z nieba, lecz kształtowały się stopniowo, jeszcze w okresie przedkapitalistycznym. Ale pierwiastki te istniały

---

[9]) J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowo-kolonialna,* str. 10—11.
[10]) Ibid. str. 11.

w stanie zalążkowym i w najlepszym razie stanowiły jedynie bazę potencjalną w sensie możliwości ukształtowania się narodu w przyszłości w pewnych sprzyjających warunkach. Możliwość przeistoczyła się w rzeczywistość dopiero w okresie rozwijającego się kapitalizmu z jego rynkiem narodowym, z jego ośrodkami gospodarczymi i kulturalnymi" [11]).

Rozwijając marksistowską teorię w kwestii narodowej Stalin zdemaskował i obalił idealistyczne burżuazyjno-nacjonalistyczne teorie Bauera, Springera i in.

W dwudziestych latach naszego stulecia znalazło się kilku „teoretyków", którzy próbowali „poprawić" Stalina, którzy proponowali uzupełnić stalinowskie określenie narodu jeszcze taką cechą, jak posiadanie własnego wyodrębnionego państwa narodowego. W swojej pracy *Kwestia narodowa a leninizm* Stalin wykazał całkowitą bezpodstawność, niesłuszność takiego „uzupełnienia", wskazał na szkodliwość polityczną tej poprawki i obronił jedynie słuszną marksistowską teorię narodu.

Przyjęcie takiego „uzupełnienia" mówi Stalin oznaczałoby, że: „wypadłoby uznać za narody tylko takie narody, które posiadają własne, odrębne państwo, wszystkie natomiast narody uciskane, pozbawione samodzielnej państwowości należałoby wykreślić z rzędu narodów, przy czym walkę ciemiężonych narodów przeciwko uciskowi narodowemu, walkę narodów kolonialnych przeciwko imperializmowi wypadłoby wyłączyć z pojęcia „ruch narodowy", „ruch narodowo-wyzwoleńczy" [12]).

Według takiego schematu należałoby uznać, że np. Irlandczycy stali się narodem dopiero po stworzeniu „Wolnego państwa irlandzkiego", Norwegowie — dopiero po oddzieleniu się Norwegii od Szwecji — a przedtem ani Irlandczycy, ani Norwegowie narodem nie byli, Ukraińcy zaś nie byli narodem, kiedy Ukraina wchodziła w skład Rosji carskiej, stali się nim dopiero po oddzieleniu się od Rosji Radzieckiej, za czasów Rady Centralnej i hetmana Skoropadskiego, ale znów przestali być narodem, gdy Ukraina jako Republika Radziecka zjednoczyła się z innymi Republikami Radzieckimi w ZSRR itp. Zgodnie z tym schematem naród przestaje być narodem skoro tylko, nawet czasowo, traci swoją niepodległość państwową. (Np. narody Europy okupowane przez hordy hitlerowskie według takiego schematu przestały być narodami). J. Stalin dowiódł antynaukowości i absurdalności z punktu widzenia teoretycznego, jak również dowiódł szkodliwości politycznej takiego „ujęcia" sprawy, ponieważ oznacza to

---

[11]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, 1949, str. 5—6.
[12]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, 1949, str. 4.

usprawiedliwienie imperialistycznego ucisku narodowo - kolonialnego. Przecież właśnie imperialiści, rzecznicy tego ucisku, „stanowczo nie uznają narodów uciskanych oraz narodów nie posiadających pełni praw, pozbawionych własnej, odrębnej państwowości narodowej za prawdziwe narody i uważają, iż okoliczność ta uprawnia ich do uciskania tych narodów" [13]).

## II

W omawianych pracach J. Stalin dokonał analizy genezy powstawania państw narodowych i wielonarodowych, wykazał swoistość procesu historycznego formowania się ludów w narody w zachodniej i wschodniej Europie.

„Naród — mówi Stalin — nie jest zwykłą kategorią historyczną, lecz kategorią historyczną określonej epoki, epoki rozwijającego się kapitalizmu. Proces likwidacji feudalizmu i rozwoju kapitalizmu jest jednocześnie procesem formowania się ludzi w narody" [14]).

Na Zachodzie Europy — w Anglii, Francji, Holandii, Belgii, Włoszech — okres likwidacji feudalizmu i formowania się narodów zbiegł się na ogół z okresem państw scentralizowanych, wskutek czego narody te rozwinęły się w samodzielne burżuazyjne państwa narodowe.

Na Wschodzie Europy, przeciwnie, proces powstawania narodów i likwidacji rozdrobnienia feudalnego nie zbiegł się w czasie z procesem tworzenia państw scentralizowanych. W takich krajach, jak Rosja, Austria, Węgry, potrzeba obrony przed najazdami Turków, Mongołów i in., wymagała niezwłocznie stworzenia państw scentralizowanych, które by zdolne były powstrzymać napór tych najazdów.

Proces centralizacji poprzedzał więc likwidację feudalizmu, a więc poprzedzał i utworzenie narodów. Powstają na skutek tego państwa wielonarodowe składające się z kilku narodowości nieukształtowanych jeszcze w narody, lecz już zjednoczonych we wspólne państwa, wokół jednej grupy.

„Ten swoisty sposób powstawania państw mógł zachodzić tylko w warunkach nie zlikwidowanego jeszcze feudalizmu, w warunkach słabo rozwiniętego kapitalizmu, kiedy zepchnięte na dalszy plan narodowości nie zdążyły się skonsolidować pod względem ekonomicznym w jednolite narody" [15]).

---

[13]) Ibid.

[14]) J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowa*, str. 17.

[15]) Ibid. str. 18.

Józef Stalin rozwija w swojej pracy *Kwestia narodowa a leninizm* tezę Lenina o powstawaniu narodu rosyjskiego, wysuniętą w polemice z narodnikiem Michajłowskim. Według Michajłowskiego (który powtarzał burżuazyjną teorię narodu szeroko rozpowszechnioną w końcu ubiegłego stulecia, zresztą powtarza ją do dziś burżuazyjna socjologia i historiografia) więzy narodowe są dalszym ciągiem i upowszechnieniem więzów rodowych. Najpierw była rodzina, ta komórka wszelkiego społeczeństwa, następnie, rzekomo, rodzina rozrosła się w plemię, a plemię w państwo. Lenin określa tę teorię jako dziecinną bzdurę.

Więzy rodowe, które istniały jeszcze w starej Rusi, w średniowieczu już zanikają. Państwo moskiewskie opierało się na związkach bynajmniej nie rodowych, lecz terytorialnych. Gminy w średniowiecznej Rusi były to związki terytorialne, w każdym razie ani rodowe, ani plemienne. Jednak o więzach narodowych w owym okresie mówić jeszcze przedwcześnie: państwo rozpadało się na poszczególne ziemie, księstwa o własnej administracji, wojsku, granicach celnych itp.

„Dopiero nowy okres historii Rosji (mniej więcej od XVII wieku) — mówi Lenin — istotnie charakteryzuje faktyczne zespolenie wszystkich takich dzielnic, ziem i księstw w jedną całość. Zespolenie to wywołały nie więzy rodowe... a nawet nie ich dalszy ciąg i upowszechnienie: wywołała je wzmagająca się wymiana pomiędzy dzielnicami, wzrastający stopniowo obieg towarowy, koncentracja niedużych rynków lokalnych w jeden rynek ogólnorosyjski. Ponieważ kierownikami i panami tego procesu byli kapitaliści-kupcy, przeto stworzenie tych więzów narodowych było tylko stworzeniem więzów burżuazyjnych" [16]).

Rozwój kapitalizmu w państwach wielonarodowych, rozwój handlu, komunikacji, powstawanie miast powoduje, że zepchnięte dotychczas w cień narody budzą się, lecz już nie mogą ukształtować się w samodzielne państwa narodowe, napotykają bowiem silny opór klas panujących narodu dominującego, który już dawno stanął na czele państwa. „Spóźniły się"...

Tak formują się w narody Czesi, Słowacy i in. w Austrii; Chorwaci i in. na Węgrzech; Łotysze, Litwini, Ukraińcy, Gruzini, Ormianie i in. w Rosji. To, co na zachodzie Europy było wyjątkiem (Irlandia), na wschodzie staje się regułą.

Narody ujarzmione, zależne powstają do walki narodowo-wyzwoleńczej. Tak było wszędzie, taką jest ogólna tendencja prawa rozwoju kapitalizmu. Młode, formujące się narody wszędzie, chociaż w różnym czasie i różnych warunkach historycznych, z niejednakowym powodze-

---

[16]) Cytuję według Stalina, Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, 1949, str. 6—7; Lenin *Dzieła Wybrane* w 2-ch tomach, wyd. polskie, t. I, str. 106.

niem walczą o swoją niepodległość, walczą z uciskiem narodowym. Początkowo walka rozgorzała pomiędzy klasami panującymi narodu dominującego a narodów ujarzmionych. Burżuazja narodowa dąży do zapewnienia „swego" „rodzimego" rynku i wyparcia konkurentów. „Rynek — to pierwsza szkoła, w której uczy się burżuazja, uczy się nacjonalizmu"— mówi Stalin [17]). Walka szybko jednak rozszerza się, przenosi się do polityki, w dziedzinę kultury; burżuazja zwraca sę z apelem do „rodzimych dołów", zaczyna krzyczeć o „Ojczyźnie", przedstawiając własną sprawę jako sprawę ogólnonarodową. Udaje się jej wciągnąć masy pracujące do walki: represje z góry zahaczają również o nie, wywołując wśród nich niezadowolenie.

Tak rozpoczyna się ruch narodowy, na czele którego stoi burżuazja, lecz siłę którego „określa stopień udziału w nim szerokich warstw narodu, proletariatu i chłopstwa" [18]).

Dalszy wzrost kapitalizmu w Europie, potrzeba nowych rynków zbytu, poszukiwanie surowców i paliwa, wreszcie rozwój imperializmu, wywóz kapitału itd. doprowadziły stare państwa narodowe (Anglia, Francja, Niemcy...) do zagarnięcia nowych terytoriów i przekształcenia się w państwa wielonarodowe (kolonialne) z właściwym im uciskiem narodowym i starciami narodowymi. W ten sposób kwestia narodowa została rozszerzona i zaostrzała się coraz bardziej.

Formy i charakter ruchu narodowego może być różnorodny w zależności od określonych warunków historycznych, jednak w istocie swej pozostaje burżuazyjny, korzystny i dogodny głównie dla burżuazji. Z tego jednak bynajmniej nie wynika, że proletariat nie powinien walczyć z polityką ucisku narodowości. Wszelki ucisk narodowy przede wszystkim odczuwają masy pracujące, hamuje on swobodny rozwój ich sił duchowych. Polityka represji nacjonalistycznych jest niebezpieczną też i z innych względów: odwraca uwagę szerokich mas od zagadnienia walki klasowej w stronę spraw narodowych; stwarza sprzyjający grunt do kłamliwych kazań o „harmonii interesów" burżuazji i klasy robotniczej.

Jako przykład Stalin przytoczył rozpowszechnienie nacjonalizmu wśród robotników polskich w okresie przed I wojną światową:

> „Jeżeli znaczna część robotników polskich pozostaje dotychczas w niewoli duchowej u nacjonalistów burżuazyjnych, jeżeli dotychczas trzyma się na uboczu wobec międzynarodowego ruchu robotniczego — to głównie dlatego, że odwieczna antypolska polityka „wła-

---

[17]) Ibid. str. 19.
[18]) Ibid. str. 20.

dzę dzierżących" stwarza grunt do takiej niewoli, utrudnia wyzwolenie robotników z takiej niewoli" [19]).

Polityka represji przechodzi nieraz w politykę podjudzania *(divide et impera)*, która w razie sukcesu przynosi bardzo poważne szkody walce o wyzwolenie klasy robotniczej z ucisku kapitalistycznego, staje się przeszkodą na drodze zespolenia sił robotników wszystkich narodowości danego państwa.

Dlatego robotnicy walczą i walczyć będą przeciwko polityce ucisku narodowego we wszystkich jego postaciach, jak również i przeciwko polityce podjudzania. Lecz świadomy proletariat wysuwa swój własny program w kwestii narodowej. Jest to program walki o wyzwolenie mas pracujących spod ucisku klasowego i narodowościowego, walki z burżuazyjnym nacjonalizmem i szowinizmem pod sztandarem proletariackiego internacjonalizmu.

Dla klasy robotniczej kwestia narodowa jest podporządkowana sprawie walki klasowej.

## III

Niezwykle doniosłe znaczenie dla nauki ma uzasadnienie twierdzenia wysuniętego po raz pierwszy w literaturze marksistowskiej przez Stalina w dziele *Kwestia narodowa a leninizm* o narodach burżuazyjnych i socjalistycznych. Józef Stalin daje głębokie uogólnienie tego, co wniosła nowego Rewolucja Październikowa oraz budownictwo socjalizmu w ZSRR w dziedzinie kwestii narodowej.

Te narody, które powstały w wyniku rozwoju kapitalizmu, rozwoju wymiany, handlu, obrotu towarowego, w rezultacie połączenia się niewielkich rynków lokalnych w jeden wielki rynek narodowy, należy — mówi Stalin — kwalifikować jako narody burżuazyjne.

„Burżuazja oraz jej partie nacjonalistyczne były i pozostają w tym okresie główną siłą kierowniczą takich narodów. Pokój klasowy w łonie narodu gwoli „jedności narodu"; rozszerzenie terytorium swego narodu drogą zagarniania cudzych terytoriów narodowych; nieufność i nienawiść do obcych narodów; ucisk mniejszości narodowych; wspólny front z imperializmem — taki jest ideologiczny i społeczno-polityczny bagaż tych narodów" [20]).

Takimi są na przykład narody francuski, angielski, włoski, północnoamerykański i inne im podobne, takimi samymi narodami burżuazyjnymi były rosyjski, ukraiński, gruziński i inne narody b. Rosji carskiej przed zwycięską rewolucją proletariacką i ustanowieniem ustroju radzieckiego.

---

[19]) J. Stalin *Marksizm a kwestia narodowo - kolonialna*, str. 22—23.
[20]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, str. 7.

„Jest rzeczą zrozumiałą — mówi Stalin — że los takich narodów związany jest z losem kapitalizmu, że z upadkiem kapitalizmu muszą one zejść z widowni" [21]).

Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa zapoczątkowała nową erę w dziejach ludzkości, przyniosła zasadnicze zmiany tak w ekonomice, jak i w polityce, przyniosła ona zasadnicze zmiany i w kwestii narodowej. Wielka Rewolucja Socjalistyczna dała początek nowym narodom.

„Są to nowe, radzieckie narody, które się rozwinęły i ukształtowały na bazie dawnych, burżuazyjnych narodów po obaleniu kapitalizmu w Rosji, po zlikwidowaniu burżuazji i jej partii nacjonalistycznych, po wprowadzeniu ustroju radzieckiego".

„Klasa robotnicza i jej partia są siłą, która spaja te nowe narody i kieruje nimi. Sojusz klasy robotniczej z pracującym chłopstwem w łonie narodu w celu zlikwidowania resztek kapitalizmu w imię zwycięstwa budownictwa socjalizmu; zniszczenie resztek ucisku narodowego w imię równouprawnienia i swobodnego rozwoju narodów i mniejszości narodowych; zniszczenie resztek nacjonalizmu w imię utrwalenia przyjaźni pomiędzy narodami i utwierdzenia internacjonalizmu; wspólny front ze wszystkimi uciśnionymi i niepełnoprawnymi narodami w walce przeciwko imperializmowi — takie jest duchowe i społeczno-polityczne oblicze tych narodów" [22]).

Takie narody, mówi Stalin, należy kwalifikować jako narody socjalistyczne.

Takie są dwa znane w historii typy narodów.

Nowe, socjalistyczne narody powstają i rosną na gruzach dawnych, burżuazyjnych narodów. W wyniku zlikwidowania kapitalizmu zachodzi proces przeobrażenia się tych narodów w duchu socjalizmu. Stalin podkreśla, że narody socjalistyczne zasadniczo różnią się od starych narodów burżuazyjnych zarówno pod względem układu klasowego i oblicza duchowego, jak i pod względem swych społeczno-politycznych interesów i dążeń. Są one o wiele bardziej zwarte niż jakikolwiek naród burżuazyjny, albowiem są wolne od nie dających się pogodzić przeciwieństw klasowych trawiących narody burżuazyjne. Są one o wiele bardziej ogólnonarodowe niż jakikolwiek naród burżuazyjny.

Doświadczenie budownictwa socjalistycznego w ZSRR, moralno-polityczna jedność i ofiarna bohaterska praca wielkiego „narodu — stu narodów" w okresie zmagania się z najeźdźcą hitlerowskim i wspaniałe zwycięstwo, niespotykany dotąd rozkwit kultury socjalistycznej co do treści i narodowej co do formy, mogą służyć najlepszym tego potwierdze-

---

[21]) Ibid.

[22]) Ibid. str. 8.

niem. Jest rzeczą niewątpliwą, że i doświadczenie socjalistycznego narodu polskiego, jak również doświadczenie narodów socjalistycznych Czechosłowacji, Rumunii, Bułgarii, Węgier, Chin i in. będą służyć dalszym potwierdzeniem słuszności marksistowsko-leninowskiej teorii Stalina.

W swojej pracy Stalin zbija nienaukowe, bezpodstawne twierdzenia „scholastyków" i wykrywa źródło ich błędów — przeoczyli oni całą epokę kształtowania się narodów socjalistycznych, nie spostrzegli, że likwidacja istniejących w warunkach kapitalizmu narodów burżuazyjnych wcale nie oznacza likwidacji narodów w ogóle, nie dostrzegli, że oprócz narodów burżuazyjnych istnieją jeszcze inne narody, narody socjalistyczne.

## IV

Nadzwyczaj ważne znaczenie teoretyczne mają konkluzje J. Stalina o historycznych losach narodów, naukowo uzasadnione przewidywanie przyszłości narodów i języków narodowych, konkluzje, które są dalszym pogłębieniem i rozwinięciem myśli Lenina.

Lenin twierdził, że „celem socjalizmu jest nie tylko zniesienie rozdrobnienia ludzkości na małe państwa i wszelkiego odosobnienia narodów, nie tylko zbliżenie narodów, lecz i zlanie się ich"... Proces ten jednak wymagać będzie bardzo dużo czasu. „Jak do zniesienia klas ludzkość może dojść jedynie przez przejściowy okres dyktatury klasy uciemiężonej, tak i do nieuniknionego zlania się narodów ludzkość może dojść jedynie przez przejściowy okres zupełnego wyzwolenia wszystkich uciemiężonych narodów, tj. ich wolności oddzielenia się" [23])—słowa te zostały wypowiedziane w r. 1916. Powracając do tego samego zagadnienia już w parę lat po zwycięstwie Rewolucji Socjalistycznej w roku 1920 Lenin pisał: „dopóki istnieją narodowe i państwowe różnice pomiędzy ludami i krajami — a różnice te będą się utrzymywać jeszcze bardzo i to bardzo długo nawet po urzeczywistnieniu dyktatury proletariatu w skali światowej (tj. po obaleniu kapitalizmu i zwycięstwie socjalizmu na całej kuli ziemskiej — AS) — jedność międzynarodowej taktyki komunistycznego ruchu robotniczego wszystkich krajów wymaga nie usunięcia różnorodności, nie zniweczenia różnic narodowych (jest to niedorzeczna mrzonka, jeśli chodzi o chwilę obecną), ale takiego zastosowania podstawowych zasad komunizmu (władza radziecka i dyktatura proletariatu), które by we właściwy sposób modyfikowało te zasady w szczegółach, we właściwy sposób stosowało i dostosowało je do różnic narodowych i narodowo-państwowych".

Z cytat tych wynika, mówi Stalin, że „proces obumierania różnic narodowych i zlewanie się narodów Lenin wiąże... z okresem zwycięstwa

---

[23]) Lenin *Dzieła*, wyd. IV, ros., tom XII, str. 135—136.

socjalizmu we wszystkich krajach, kiedy będą już założone podwaliny światowej gospodarki socjalistycznej" [24]) „że próbę wiązania procesu zanikania różnic narodowych z okresem zwycięstwa socjalizmu w jednym kraju... Lenin kwalifikuje jako „niedorzeczną mrzonkę".

Wychodząc z tych założeń Lenina, Stalin w swojej pracy *Kwestia narodowa a leninizm*, jak również i w innych artykułach i przemówieniach z tego okresu (na czoło tu wysuwa się referat Stalina na XVI Zjeździe Partii) demaskuje, obala szowinistyczne teoryjki obumierania różnic narodowych i narodowych języków w okresie zwycięstwa socjalizmu w jednym kraju. Wprost przeciwnie, Stalin udowadnia, że w tym okresie odbywa się proces konsolidacji, rozwoju i pełnego rozkwitu narodów i kultury narodowej — lecz już na nowych zasadach. Okres ten będzie okresem „likwidacji wzajemnej nieufności między narodami, etapem organizowania i umacniania internacjonalnych więzów pomiędzy narodami" [25]).

Kontynuując myśl Lenina, Stalin pisze: „Byłoby rzeczą niesłuszną sądzić, że likwidacja różnic narodowych i obumieranie języków narodowych nastąpi natychmiast po klęsce imperializmu światowego, za jednym zamachem, w trybie, że tak powiem wydawania dekretów od góry. Nie ma nic bardziej błędnego niż taki pogląd. Dążyć do zlania narodów drogą wydawania dekretów od góry, drogą przymusu — znaczyłoby iść na rękę imperialistom, zaprzepaścić sprawę wyzwolenia narodów, pogrzebać sprawę organizacji współpracy i braterstwa narodów. Polityka taka byłaby równoznaczna z polityką asymilacji" [26]).

Stalin podkreśla, że „politykę asymilacji wyłącza się bezwzględnie z arsenału marksizmu-leninizmu, jako politykę antyludową, kontrrewolucyjną, jako politykę zgubną" [27]).

Polityka asymilacji — tzn. polityka pochłonięcia jednego narodu przez drugi naród w drodze przemocy, ucisku, w drodze zahamowania i zduszenia procesu rozwoju narodów, ich kultury, ich języka — jest to polityka imperialistów St. Zjednoczonych Ameryki, Anglii i in.

Praca Stalina napisana w roku 1929 jest dziś tak samo aktualna, jak 20 lat temu, demaskuje bowiem i pomaga zwalczać reakcyjne „teorie" i teoryjki kosmopolitów spod znaku *Wall-Street*, którzy krzyczą, że suwerenność narodowa jest przeżytkiem, anachronizmem, dążą do zlikwidowania państw narodowych, do stworzenia rządu światowego (oczywiście pod egidą amerykano-angielskich imperialistów), dążą do zagłady kultury

---

[24]) Zeszyty *Nowych Dróg*, nr 2, str. 13.

[25]) Ibid. str. 15.

[26]) Ibid. str. 14.

[27]) Ibid.

współczesnych narodów, do zastąpienia kultury poszczególnych narodów amerykańską „kulturą" — *boogi-woogi* i linczów...

Próby ich jednak mogą przynieść skutki tylko wręcz odwrotne od ich zamierzeń. Wszelkie próby polityki asymilacji skazane są na klęskę. Jest rzeczą znaną, „że narody i języki narodowe cechuje nadzwyczajna trwałość i ogromna odporność względem polityki asymilacji". Niezbite dowody tego daje nam obficie historia.

„Asymilatorzy tureccy, najokrutniejsi ze wszystkich asymilatorów — mówi Stalin — w ciągu setek lat szarpali i kaleczyli narody bałkańskie, nie tylko że ich nie zniszczyli, lecz musieli skapitulować. Carsko-rosyjscy rusyfikatorzy i niemiecko-pruscy germanizatorzy, nie wiele ustępujący w okrucieństwie asymilatorom tureckim, ponad sto lat szarpali i dręczyli naród polski tak samo, jak asymilatorzy perscy i tureccy szarpali, dręczyli i wyniszczali narody ormiański i gruziński, nie tylko jednak nie osiągnęli zniszczenia tych narodów, lecz przeciwnie, również musieli kapitulować" [28]).

Na skutek polityki anglo-amerykańskich asymilatorów ruch o swoje wyzwolenie uciskanych narodów kolonialnych wzrósł i przybrał na sile.

Na podstawie głębokiej analizy, uwzględniając wszystkie te okoliczności, Stalin dochodzi do wniosku:

„Błędem byłoby sądzić, że pierwszy etap rozwoju światowej dyktatury proletariatu będzie początkiem obumierania narodów i języków narodowych, początkiem kształtowania się jednego wspólnego języka. Odwrotnie, pierwszy etap, w ciągu którego ostatecznie ulegnie likwidacji ucisk narodowy — będzie etapem rozwoju i rozkwitu uciemiężonych przedtem narodów i języków narodowych, etapem ustanowienia równouprawnienia narodów, etapem likwidacji wzajemnej nieufności między narodami, etapem organizowania i umacniania internacjonalnych więzów między narodami.

Dopiero na drugim etapie rozwoju światowej dyktatury proletariatu, w miarę kształtowania się jednej światowej gospodarki socjalistycznej (zamiast światowej gospodarki kapitalistycznej), zacznie się kształtować coś w rodzaju wspólnego języka, albowiem dopiero na tym etapie narody odczują konieczność posiadania jednego wspólnego języka międzynarodowego[29]) obok własnych języków narodowych — dla ułatwienia stosunków wzajemnych i współpracy ekonomicznej, kulturalnej i politycznej. A zatem na tym etapie języki narodowe i wspólny język międzynarodowy będą istniały równolegle.

---

[28]) Ibid. str. 14.

[29]) W oryginale: межнациональный (przyp. red.).

Na następnym etapie rozwoju światowej dyktatury proletariatu, kiedy światowy socjalistyczny system gospodarczy dostatecznie okrzepnie i socjalizm przeniknie do bytu narodów, kiedy narody przekonają się w praktyce o wyższości wspólnego języka nad językami narodowymi — różnice i języki narodowe zaczną obumierać ustępując miejsca wspólnemu dla wszystkich językowi światowemu.

Taki jest, moim zdaniem, w przybliżeniu obraz przyszłości narodów, obraz rozwoju narodów na drodze do zlania się ich w przyszłości"[30]).

* * *

W niniejszym artykule autor chciał pokazać na konkretnym przykładzie, jak J. Stalin opierając się na marksistowskiej metodzie dialektycznej rozwija teorię marksizmu-leninizmu.

W maju 1938 roku podczas przyjęcia pracowników wyższych szkół na Kremlu Stalin wzniósł toast na cześć nauki, za jej rozkwit. Za rozkwit tej nauki, której przedstawiciele rozumieją potęgę i znaczenie ustalonych w nauce tradycji i wykorzystują je umiejętnie w interesach nauki. Lecz, jeśli te stare tradycje, poglądy ulegają przedawnieniu, posiadają odwagę i zdecydowanie, by łamać te przestarzałe, przedawnione poglądy i umieją stwarzać nowe tradycje, nowe normy, nowe poglądy.

Wtedy Stalin w swoim krótkim przemówieniu między innymi mówił: „nauka zna w swoim rozwoju niemało ludzi odważnych, którzy umieli łamać stare i tworzyć nowe, nie bacząc na żadne przeszkody, wbrew wszystkiemu. Znani są powszechnie tacy mężowie nauki, jak Galileusz, Darwin i wielu innych. Chciałbym zatrzymać się na jednym z takich koryfeuszów nauki, a jednocześnie największym człowieku współczesności. Mam na myśli Lenina, naszego nauczyciela, naszego wychowawcę. Przypomnijcie sobie rok 1917. Na podstawie naukowej analizy rozwoju społecznego Rosji, na podstawie naukowej analizy sytuacji międzynarodowej, Lenin doszedł wówczas do wniosku, że jedynym wyjściem z istniejącego położenia jest zwycięstwo socjalizmu w Rosji. Wniosek ten był więcej niż nieoczekiwany dla wielu współczesnych ludzi nauki. Plechanow, jeden z wybitnych ludzi nauki, mówił wtedy z pogardą o Leninie, twierdząc, że ten „bredzi w gorączce". Inni, niemniej znani ludzie nauki, twierdzili, że „Lenin zwariował", że należałoby go schować gdzieś jak najdalej. Wszyscy i wszelacy naukowcy podnieśli wtedy wrzask przeciwko Leninowi, jako człowiekowi burzącemu naukę. Ale Lenin nie bał się pójść przeciw prądowi, przeciw konserwatyzmowi. I Lenin zwyciężył.

---

[30]) Ibid. str. 14—15.

Oto macie wzór męża nauki, toczącego śmiało bój z przestarzałą nauką i torującego drogę nowej nauce"[31]).

Takim samym mężem nauki, prawdziwym koryfeuszem wiedzy torującym drogę nowej nauce jest również wielki uczeń i towarzysz broni Lenina — Józef Stalin.

*Marian H. Serejski*

## O WŁAŚCIWY STOSUNEK DO ANTYKU

Nie będę chyba daleki od prawdy zaczynając od stwierdzenia, że nauczanie historii starożytnej należy w szkole do wdzięcznych zadań. Świat antyczny bogactwem i różnorodnością form i treści, egzotyzmem pociąga zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Przeorany skrupulatnie przez wiedzę nowożytną i współczesną, przez największych erudytów wszystkich narodów, antyk ukazuje się nam jako żywa rzeczywistość, staje się nam pod wieloma względami bliski. Nauczyciel z zadowoleniem śledzi, jak młode i chłonne umysły uczniów wzbogacają swój zasób wiadomości i rozszerzają pole widzenia, jak rozwija się u nich zdolność orientowania się w procesach dziejowych. Uczeń nabiera przekonania, że znajomość historii starożytnej to nie tylko zasób wiedzy o zamierzchłej przeszłości, ale dane mu w ręce cenne narzędzie ułatwiające zrozumienie niezliczonych symboli, motywów, terminów itd., które żyją w kulturze powszechnej do dziś, a wrosły w nią jako dziedzictwo starożytności.

Czy w obliczu przeżywanej przez nas wielkiej rewolucji, w obliczu przebudowy nauk humanistycznych antyk zajmować będzie nadal to samo miejsce, co dotychczas, czy nasz stosunek do niego ma pozostać taki, jak dawniej — oto zagadnienia, które rozważyć pragnę w niniejszym szkicu.

Odpowiedź na pierwsze pytanie nie wydaje się zbyt trudna. Odsuwając rozważania na temat przeprowadzonej redukcji w nauczaniu języków klasycznych i silniejszego związania szkoły z aktualnymi potrzebami życia, stwierdzić można, że nauczaniu historii starożytnej bynajmniej nie grozi dziś niebezpieczeństwo. Nowe programy wyznaczają jej dużo miejsca i przyznają ważną rolę w ogólnym wykształceniu humanistycznym, co wynika, jak sądzę, między innymi z dwóch założeń natury ideologicznej: 1. Pogląd na świat opierający się na marksistowskiej teorii rozwoju społecznego postuluje konieczność poznania tego rozwoju

[31]) Lenin *Dzieła Wybrane* w 2-ch tomach. Wydanie polskie, t. I, str. 53.

w całości, poznania wszystkich ogniw procesu historycznego, wszystkich formacji społeczno-gospodarczych, a zatem i okresu starożytnego z jego społeczeństwem i kulturą zbudowanych na systemie niewolnictwa, dąży do poznania tego etapu w dziejach Europy i całego świata; 2. Humanizm socjalistyczny głoszący tezę o związkach nowej kultury z najlepszymi osiągnięciami dawnej nie może być obojętny w stosunku do wartości kulturalnych antyku, podobnie jak nie jest obojętny w stosunku do wielkich dzieł mistrzów Odrodzenia czy poetów doby romantycznej; przeciwnie, humanizm ten postuluje poznanie dorobku kulturalnego starożytności tak samo, jak i późniejszej jego tradycji.

Z tych względów szkoła w Polsce Ludowej, budującej socjalizm, nie może odwracać młodzieży od antyku, pozbawiać jej składników wykształcenia intelektualnego i estetycznego, umożliwiających lub ułatwiających swobodniejsze poruszanie się w niezmierzonym świecie kultury powszechnej.

Jednakże pozytywny stosunek do wiedzy o antyku nie znaczy bynajmniej aprobowania panujących dotąd aspektów starożytności, będących wytworem i wyrazem obcej dzisiejszej szkole ideologii, jednostronnie wypaczającej rzeczywisty obraz świata antycznego.

Historia nauki historycznej wskazując na jej uwarunkowanie społeczne uzasadnia w zupełności konieczność rewizji naszego poglądu na starożytność. Wiemy bowiem dobrze, że nie tylko odkryty tekst papirusu, odczytany napis na kamieniu grobowym lub wykopane ruiny osiedla starożytnego, ale zmieniające się zainteresowania i wiedza o procesach rozwoju dziejowego, zmieniająca się wraz z przekształceniem stosunków społeczno-gospodarczych postawa ideologiczna historyków sprawiają, iż „zamarła" przeszłość żyje przybierając coraz to inne oblicze. Każda epoka w ten sposób co innego akcentuje, czego innego szuka w przeszłości i inaczej ją widzi. Dlatego dalecy jesteśmy od tego, by uznać jakiś skamieniały antyk przekazany nam i narzucony przez najznakomitszych choćby badaczy starożytności, ale ujmujących go z punktu widzenia obcego nam poglądu na świat, wyrażających mniej lub więcej świadomie zatajone ideologie klas posiadających i fałszywe pojmowanie rzeczywistości społecznej. Byłoby zresztą naiwnością sądzić, że badacze ci przedstawiając dzieje starożytne rejestrowali tylko niejako automatycznie ustalone fakty na podstawie źródeł. Wiemy przecie, że w nauce o starożytności każdy tekst czy inny zabytek przeszłości stanowi materiał opracowany, interpretowany, naświetlany od wieków zgodnie z różnymi punktami widzenia i w ten sposób sens jego odbiega nieraz bardzo od pierwotnego przekazu. Nie miejsce tutaj na bliższe uzasadnienie tezy o społecznym uwarunkowaniu nauki historycznej. Kierując zainteresowanych do moich

prac dawniejszych [1]) pragnę jedynie rzucić kilka uwag i postulatów natury metodologicznej w związku z bezpośrednio rozważanym tu problemem.

Zasadniczy postulat wynikający zarówno z założeń czysto poznawczych, jak i ideologicznych — to oderwanie naszego aspektu starożytności od naleciałości, którymi on nasiąknął, zwłaszcza poczynając od XIX w., a który pozostaje w sprzeczności z wymogami nauczania i wychowania nowego człowieka. Przekazana w dziedzictwie po klasycyzmie i romantyzmie postawa idealizująca i gloryfikująca antyk ujmuje go w kanony moralno-estetyczne uniemożliwiające obiektywne poznanie. Przypisuje ona Grekom i Rzymianom wyidealizowane i skamieniałe, pozaczasowe przymioty; zamiast ludzi żywych stwarza konwencjonalne fikcje oderwanych od gruntu rzeczywistości, stąpających na koturnach bohaterów, obywateli doskonałych, mędrców, sprawiedliwych rządców wcielających rzekomo w życie ideał harmonii, piękna i dobra (*kalokagathia)*.

W takim aspekcie społeczeństwo antyczne nie zna trudów dnia codziennego ani rozbieżności interesów klasowych; stanowi wzór monumentalny, skończony, o którym tylko może marzyć człowiek współczesny. Na początku XIX stulecia filolog i teoretyk wychowania klasycznego Wilhelm v. H u m b o l d t głosił, że nie możemy porównywać siebie z antykiem, „z bogami nie może się mierzyć żaden człowiek... Grecy są dla nas tym, czym byli ich bogowie dla nich”. Inny znakomity filolog niemiecki, K. B u r s i a n, jeszcze w r. 1883 widział w klasycyzmie wzór wychowawczy „dla wszystkich narodów wszystkich czasów”. Ideał wychowawczy klasycystyczny narzucony dawnej szkole urabiać miał elitę społeczną w duchu kultu dla wyimaginowanych cnót antycznych i w zaślepieniu w stosunku do teraźniejszości. Nic dziwnego, że już dawniej budziło to protesty i „antyk-norma” przeciwstawiano hasłu — antyk jako „nasienie” zapładniające kulturę współczesną. Mimo to nie zaryzykowałbym twierdzenia, że Humboldtowsko- Bursianowski pogląd bezpowrotnie należy do przeszłości. Wydaje mi się, że żyje on do dziś, zwłaszcza wśród niektórych filologów, którzy szukają ucieczki od życia w świecie fikcyjnego antyku, utożsamiają kulturę z elitaryzmem duchowym, a nawet z pewnego rodzaju tajemną, ezoteryczną wiedzą i wielbiąc starożytność deprecjonują, tj. obniżają wartość współczesności.

Jeśli jednak ten klasycystyczny normatywizm nie mógł się ostać już w przeszłości, to ślady jego przetrwały i dziś jeszcze kształtują do pewnego stopnia nasz aspekt starożytności, przede wszystkim jako dzie-

[1]) por. *Rozwój nowoczesnej myśli historycznej* — „Wiedza i Życie“, 1947—1948; *Problematyka historii historiografii* — Pamiętnik VII Zjazdu Historyków Polskich, t. II, 1948.

dzictwo idealistycznego ujmowania dziejów. Chociaż bowiem zarzucono na ogół ahistoryczne przekonania o doskonałości Greków czy Rzymian, nie wyzbyto się patrzenia na starożytność przez „okulary" jednostronnych i stronniczych jej świadków. Bezkrytyczna metoda cytowania ich opinii i sądów, jako dostateczna podstawa do przedstawienia, „jak to rzeczywiście było" — stosowana do tej pory — przeciwstawia się elementarnym zasadom nauki historycznej i podstawowym założeniom naszej wiedzy o treści i dynamice życia społecznego, o klasowości i walce interesów w społeczeństwach antycznych kształtujących poglądy ich ludzi. Nasz realizm nie dopuszcza możliwości istnienia społeczeństwa złożonego z „nadludzi" oddających się kultowi piękna i dobra, artystów, poetów i myślicieli, twórców i konsumentów kultury bez równoczesnego produkowania dóbr materialnych, bez codziennej rzeczywistości ludzi pracy, bez chłopów, rzemieślników, wyrobników, a nade wszystko niewolników, o których tak niewiele mówią świadectwa starożytnych. Nie milczą natomiast pomniki ich trudów, częściowo przetrwałe do naszych czasów, skrupulatne zaś poszukiwania badacza, przenikliwe jego spojrzenie, a głównie właściwy stosunek do procesu dziejowego umożliwia przecież dojrzenie tej drugiej strony świata starożytnego: człowieka pracującego, walczącego o byt, borykającego się i buntującego, inaczej patrzącego na świat niż ci, co stali na szczytach społecznych. Posługując się dobrą metodą analityczną zjawisk społecznych myśl badawcza rozróżni w opiniach, wypowiedziach, hasłach i systemach starożytnych odmienne pozycje i ideologie, wyrażające odmienne interesy i postawy klas, wymowne świadectwa ich ścierania się i walki. Zamiast jednostronnej fikcji ukaże się wówczas pełna rzeczywistość antyczna już nie w krzywym zwierciadle. Powstanie wtedy inny jej aspekt, nie koturnowo-heroiczny, ale „hezjodejski", jak to ostatnio nazwał w torującej nowe drogi wiedzy o starożytności rozprawie na łamach *Archeologii* doc. Un. Wrocławskiego Leon Biliński[1]). Nie poddając się sugestii wielkich imion: Cycerona, Homera, Platona, Arystofanesa czy Tacyta, wiążąc je natomiast z epoką i środowiskiem, w których żyli, to znaczy z klasami panującymi, których ideologię wyrażali, można oderwać się od konwencjonalnych obrazów klasycystycznych, od stronniczej oceny, od świadomej lub nieświadomej gloryfikacji antyku. Taka metoda dopiero pozwoli na obiektywne spojrzenie na całą kulturę starożytną, która powstawszy na określonym etapie rozwoju, na podłożu określonego układu stosunków społeczno-gospodarczych zrealizowała doniosły postęp w porównaniu z poprzednią epoką, jednak — ze względu na jej związek z klasową formacją niewolniczą — nie, jak chcieli bezkrytyczni sędziowie, szczytową doskonałość, ale konieczną „ograniczoność".

---

[1]) *O Hezjodejski aspekt starożytności. I. Praca w starożytnej Grecji,* 1948.

Oddając należny hołd Herodotowi, jako świetnemu narratorowi historycznemu, nie zapominamy, jak upierał się np., że powierzchnia Europy musiała być co najmniej równa powierzchni Afryki i Azji razem wziętych. Podziwiając geniusz Arystotelesa nie uważamy jego teorii politycznej za wyraz doskonałości, nie podzielamy jego stosunku do niewolnictwa jako instytucji „naturalnej", nie zamykamy oczu na to, że wielki ten myśliciel uważał podobno za pewnik — nie spróbował sprawdzić tego przez obserwację — że kobieta ma mniej zębów niż mężczyzna.

Dysproporcje pomiędzy osiągnięciami sztuki i myśli spekulacyjnej w Grecji a niedorozwojem nauk empirycznych czy techniki, rażącą „ograniczoność" w ujmowaniu zjawisk społecznych zrozumieć i obiektywnie ocenić możemy tylko wówczas, gdy na całą kulturę antyczną patrzymy jako na wytwór określonego układu stosunków społecznych, określonego etapu rozwojowego. Nie negując postępu w produkcji i formach rządzenia Grecji i Rzymu, zwracamy uwagę na klasowy charakter społeczeństw antycznych. Bez trudu odsłaniamy treść społeczną demokracji ateńskiej — opierającej się na systemie niewolniczym i wyzyskującej klasy produkujące, uciskającej słabszych „sprzymierzeńców" — albo też republiki czy cesarstwa rzymskiego, eksploatujących „świat", broniących swego stanu posiadania pod hasłem pokoju i prawa. Podobnie, nie przestając podziwiać *wielkości* kultury greckiej, nie będziemy mówili o „cudzie greckim", ale choćby za Stefanem Czarnowskim[1]) będziemy szukali warunków i przyczyn, które umożliwiły niezwykłe dźwignięcie wzwyż nauki i sztuki w tym zakątku Europy.

W takim aspekcie „świadectwa" starożytnych przestają być wyrazem pozaczasowych ideałów, prawd absolutnych, ale stają się cennym materiałem orientującym nas o ich poglądach społecznie uwarunkowanych, odpowiadających interesom i ideologiom przede wszystkim dominujących klas posiadających.

Umieszczając świat antyczny na określonym etapie rozwojowym ustrzeżemy się jednocześnie przed tendencją „modernizowania" starożytności, tj. przypisywania jej obcych treści i form pochodzących z innego okresu dziejowego, jak to czyniło wielu wybitnych historyków w dobie kapitalistycznej. Do tej tendencji, jak i do innych, kształtujących się pod wpływem obcych ideologii, musimy odnosić się z takim samym krytycyzmem, jak do poglądów elity starożytnej. Posługując się taką metodą będziemy mogli wydobywać zazwyczaj utajone, przemilczane, częstokroć nieświadome założenia i motywy ideologiczne, które kształtują myśl historyka interpretującego przeszłość. (Najczęściej zresztą spotykać się będziemy nie z jakąś konsekwentną teorią, ale ze śladami różnych teorii

---

[1]) *Narodziny wielkiej kultury*, w zbiorze szkiców pt. *Kultura*. I wyd. 1938.

społecznych fałszywie oświetlających i stronniczo oceniających procesy historyczne). Jako ilustrację przytoczyć można kilka przykładów zaczerpniętych z nowoczesnej i najnowszej historiografii, której treść ideologiczna wciąż oddziaływuje na nasz pogląd na starożytność. Dziedzicząc poglądy liberalnej szkoły burżuazyjnej dopatrujemy się czasami jeszcze dziś w Atenach Peryklesowych realizacji ideałów wolności i równości, demokracji rzekomo prawdziwej, tak jak przedstawiał to np. piszący w połowie XIX w. angielski liberalny historyk i bankier Georg Grote gloryfikujący urządzenia i prawa ateńskie dlatego, że zapewniały ochronę własności i swobodę handlu; rozumie się, że nie dostrzegał on w Atenach przeciwieństw klasowych ani problemu niewolniczego. W spuściźnie po niemieckiej szkole z okresu walk o zjednoczenie za Bismarcka mamy Mommsenowską apoteozę cezaryzmu, odpowiadającego aktualnemu programowi „monarchii demokratycznej", a po r. 1848 we Francji podobne tendencje u historyka i ministra Napoleona III Wiktora Duruy albo pozytywną ocenę Cesarstwa Rzymskiego innego wielkiego historyka francuskiego Fustel de Coulange'a, który pod grozą widma rewolucji społecznej, zwłaszcza po Komunie Paryskiej, szukał ocalenia w „porządku", w silnej władzy i przeciwstawiał się prawdziwej demokracji.

Z końcem XIX w. i początkiem XX w. rozmaite konserwatywne i wsteczne nacjonalistyczno-rasistowskie, imperialistyczne i inne antypostępowe kierunki silnie przenikały do piśmiennictwa historycznego wpływając na interpretację najważniejszych procesów dziejowych świata starożytnego. Znany niemiecki badacz Otto Seeck (podobnie jak Chamberlain, znany teoretyk rasizmu) upadek Rzymu tłumaczył degeneracją Rzymian na skutek „wytępienia najlepszych" przez ciągłe rewolucje i dojście do znaczenia i władzy ludzi pochodzenia „niższego", obcego. A znany badacz starożytności ostatniej doby, emigrant rosyjski Michał Rostowcew upadek świata antycznego i jego kultury łączył z rewolucją (którą porównywał z bolszewicką) oraz z rozprzestrzenieniem kultury, co według niego nieuchronnie prowadzi do jej spłycenia i dekadencji.

Nie miejsce tu na mnożenie podobnych przykładów będących jedynie ilustracją tezy o tendencjach, których ślady znajdujemy zarówno w naszej, jak i obcej literaturze naukowej i szkolnej, najczęściej jako oddźwięki teorii naukowo nieuzasadnionych, a wychowawczo szkodliwych, wyrażanych w postaci utartych, niekontrolowanych formuł.

Nie propagując bynajmiej jakiegoś odcinania się od słusznie uznanych za wielkie osiągnięć w dziedzinie wiedzy o antyku znakomitych jego znawców z XIX i XX w., pragniemy zachować czujność wobec zawartych w ich pracach nie zawsze domówionych przesłanek ideolo-

gicznych, ukrytych zarówno za utożsamianiem świata antycznego pod względem struktury społeczno-gospodarczej z nowożytną kulturą, jak i biegunowo przeciwstawnym stanowiskiem idealizującym antyk przez oderwanie go od rzeczywistości społecznej. Z pierwszego bowiem wynika wnioskowanie o cyklicznym upadku grożącym dzisiejszej cywilizacji (E. M e y e r wydaje się tak sądzić przedstawiając załamanie się „kapitalizmu" antycznego jako istotną przyczynę upadku Rzymu), z drugiego — deprecjacja współczesnego życia i elitaryzm duchowy jako ideał wychowawczy.

Odrzucając te dwie postawy, musimy poddać również rewizji ujmowanie w dziedzictwie po szkole idealistycznej tradycji antycznej jako siły autonomicznie oddziałującej na dzieje i kształtującej późniejszą kulturę europejską. Przeczy to znów realizmowi naukowemu, który we wszelkich nawiązywaniach, zapożyczaniach kulturalnych musi widzieć zjawisko wtórne, nie ciągłość i nie dowolny akt decyzji, ale wybór z dziedzictwa antycznego zdeterminowany potrzebą życia, zainteresowaniem uwarunkowanym określonym układem stosunków społecznych. Czy chodzi o recepcję prawa rzymskiego w Europie, o tzw. renesansy kultury, o „ducha klasycznego" epoki Oświecenia i rewolucji, czy też o „kostiumologię" antyczną Rzeczypospolitej Polskiej — z antyku czerpano zgodnie z potrzebą to, czego w nim szukano — ideologicznego oparcia dla swoich dążeń. Jakkolwiek fałszywe poglądy na dzieje i kulturę starożytną poddawane były nieraz już dawniej krytyce, to jednak całkowitą ich rewizję wnoszą dopiero uczeni radzieccy. Uzbrojeni w metodę marksistowską przeorywują oni na nowo i w nowym świetle ukazują całą starożytność. Prace T i u m e n o w a, K o w a l i o w a, Ż e b i e l e w a, M i s z u l i n a, L u r i e, M a s z k i n a i wielu innych oraz specjalne wychodzące od r. 1937 czasopismo Вестник древней истории, poświęcone historii starożytnej, otwierają nowe perspektywy dla nauki o antyku. Wysuwając jednak postulat rewizji dotychczasowych poglądów, dalecy są badacze radzieccy od niedoceniania podstawowej roli antyku w kulturze powszechnej.

„Cała współczesna kultura europejska i pozaeuropejska — pisze S i e r g i e j e w — wyrosła na gruncie kultury antycznej. Bez znajomości historii starożytnej nie można zrozumieć wielu instytucyj następnych okresów dziejowych ani historii sztuki, stylów architektury, teatru, ani terminów współczesnych: politycznych, naukowych czy innych. Antyk w swej różnorodnej postaci występuje na każdym kroku naszego życia publicznego i prywatnego...". [1]).

---

[1]) Wstęp do *Historii Grecji starożytnej* — История древней Греции 1948, str. 4.

W stanowisku tym idzie za twórcami socjalizmu, którzy zawsze wyrażali swój podziw dla wielkich osiągnięć zwłaszcza filozofii i sztuki greckiej, a Engels wskazując na znaczenie antyku, jako koniecznej fazy w rozwoju dziejowym, wyrażającej postęp w porównaniu z poprzednią epoką, podkreślił: „Bez niewolnictwa nie byłoby państwa greckiego, greckiej sztuki i nauki i bez niewolnictwa nie byłoby Imperium Rzymskiego, a bez podwaliny w świecie greckim i w Imperium Rzymskim nie byłoby też nowoczesnej Europy. Nie powinniśmy zapominać, że warunkiem całego naszego rozwoju ekonomicznego, politycznego i umysłowego był stan, w którym niewolnictwo było również konieczne, jak powszechnie uznane. W tym sensie mamy prawo powiedzieć „bez starożytnego niewolnictwa nie byłoby nowoczesnego socjalizmu" [1]).

---

[1]) *Antidühring,* tłum. pol. „Książka", 1948, str. 213.

# PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCE

## W SPRAWIE POLSKICH PODRĘCZNIKÓW HISTORII POWSZECHNEJ

W nrze 4/1949 „Вопросов Истории" [1]) ukazała się druga z kolei radziecka recenzja [2]) naszych podręczników historii powszechnej (pod redakcją M. H. Serejskiego, St. Zajączkowskiego i N. Gąsiorowskiej - Grabowskiej, wydanych przez PZWS, r. 1947) napisana przez radzieckiego dydaktyka N. Dajriego.

Wydaje się rzeczą wskazaną zapoznanie czytelników *Wiadomości Historycznych* z tą recenzją w obszernym streszczeniu.

Recenzja powstała jako wyraz zainteresowań dydaktyków radzieckich sprawą polskich podręczników szkolnych i zrozumienia wielkiego znaczenia podręcznika historii powszechnej „daleko wykraczającego poza sprawy szkolne". Autor zaznacza, że „dla radzieckiego społeczeństwa podręczniki polskie są specjalnie interesujące, ponieważ zawierają historię ZSRR oraz historię wzajemnych stosunków między narodami polskim, rosyjskim, ukraińskim i białoruskim".

N. Dajri przyznaje, że w swej „treści ideowej podręczniki te pod wieloma względami różnią się od szowinistycznych anty-radzieckich „podręczników" z czasów Piłsudskiego. Mimo to autorzy popełnili wiele poważnych i zasadniczych błędów".

Główny zarzut, jaki autor recenzji postawił, to zarzut mylnego pojmowania procesu historycznego, braku znajomości podstaw marksizmu: „Autorzy zapomnieli, że: „historia wszystkich dotychczasowych społeczeństw była historią walki klas" oraz ... że „podstawy dla badania praw historii społeczeństwa należy doszukiwać się ... w systemie wytwórczości stosowanym przez społeczeństwo w każdym danym historycznym okresie, w ekonomice społeczeństwa".

Toteż choć w podręcznikach tych w znacznej mierze uwzględnione zostały zagadnienia gospodarczo - społeczne oraz fakty walk klasowych, to jednak: „autorzy w wielu kwestiach zachowują w istocie idealistyczne stanowisko. Nie dostrzegają oni, że podstawę historycznego procesu sta-

[1]) „Вопросы истории", nr 4/1949, str. 99—104.

[2]) Pierwsza ukazała się w czasopiśmie «Славяне» z dnia 12. XII. 1948 r.

nowi rozwój sił i stosunków wytwórczych, nie uwydatniają klasowego charakteru wielu procesów i zjawisk społecznych, powtarzają anty-naukowe koncepcje burżuazyjnych historyków". Idealistyczne stanowisko autorów przejawia się m. in. w podkreślaniu roli jednostki i przypisywaniu jej działalności decydującego znaczenia w procesie historycznym.

Powstanie Państwa Kijowskiego oświetlone jest według tzw. teorii „normańskiego najazdu", teorii obalonej w zdecydowany sposób przez radziecką historyczną i archeologiczną naukę . Upadek i rozdrobnienie Państwa Kijowskiego tłumaczy się podziałem Rusi przez Jarosława między synów; wzrost Księstwa Moskiewskiego, to rezultat umiejętnej polityki Iwana Kality; „upadek monarchii Karola Wielkiego jest następstwem li tylko wojen domowych spadkobierców (podręcznik dla VII klasy, str. 24), a wzmocnienie władzy królewskiej we Francji i zjednoczenie Francji zostały wywołane umiejętną polityką Kapetyngów". W podręczniku dla klasy VIII przeceniona została rola Napoleona i nie wyjaśniona klasowa treść jego panowania i polityki. Nie uwzględniając ekonomiczno-społecznej podbudowy procesów historycznych „autorzy prześlizgują się po powierzchni zdarzeń".

Z nieuwzględnienia zasad materializmu historycznego wypływają błędy w periodyzacji. A więc „podręcznik dla klasy VI rozpoczyna historię ludzkości od Egiptu, pomija całą społeczno-ekonomiczną formację ludzkości — ustrój gminy pierwotnej". Autorom podręcznika dla klasy VIII N. Dajri zarzuca, że „dając charakterystykę kapitalizmu w końcu XIX i na początku XX w...." nie wyjaśniają, że „imperializm to najwyższy i ostatni etap w rozwoju kapitalizmu, że jest to gnijący i umierający kapitalizm, który poprzedza socjalistyczną rewolucję". Nie zostały też należycie wyjaśnione i klasowo zinterpretowane węzłowe momenty procesu historycznego, jakimi są rewolucje.

„Takie ważne zdarzenie, jak rewolucja holenderska została w podręczniku nazwana „powstaniem", a jako przyczyny, które ją wywołały, wymieniono motywy religjne i walkę z uciskiem podatkowym. Podręcznik nie daje najmniejszego pojęcia o tym, że to była pierwsza zwycięska rewolucja spowodowana rozwojem kapitalizmu w łonie feudalnego ustroju. W podobny sposób jest też przedstawiona i angielska rewolucja".

...„Zupełnie nie wydobyto klasowej treści francuskiej rewolucji 1789 r., nie wykazano, że ustalony we Frencji kapitalistyczny ustrój był ustrojem eksploatatorskim.

Burżuazyjne stanowisko autorów wystąpiło najjaskrawiej w porównaniu Wielkiej Październikowej socjalistycznej rewolucji z francuską rewolucją burżuazyjną. Październikowa socjalistyczna rewolucja została nazwana „wielką rewolucją rosyjską, bo znaczenie jej jest równie donio-

słe w dziejach świata, jak wielkiej rewolucji francuskiej" (podręcznik dla VIII klasy, str. 333). A więc autorzy nie dostrzegają zasadniczej podstawowej różnicy między Wielką Październikową socjalistyczną rewolucją usuwającą wszystkich wyzyskiwaczy, otwierającą ludzkości drogę do szczęśliwego komunistycznego społeczeństwa, a burżuazyjną rewolucją, która jedynie zmieniła formę wyzysku mas ludowych i zastąpiła jednych wyzyskiwaczy innymi".

We wszystkich trzech podręcznikach autor dostrzega brak należytej analizy układu klasowego społeczeństw w różnych epokach historycznych i niedocenianie roli walk klasowych, mimo że, jak już N. Dajri zaznaczył, fakty z okresu walk klasowych podawane są w stosunkowo znacznej ilości.

W podręczniku dla klasy VI „autorzy jaskrawo charakteryzują ciężkie położenie niewolników w Grecji i Rzymie, tłumaczą w jakim stopniu i dlaczego niewolnicza praca stała się niedogodną i jak powstał kolonat; opowiadają o powstaniu Spartakusa — a jednak nie ujawniają i nie oświetlają walki niewolników przeciw właścicielom niewolników jako zasadniczej sprzeczności rzymskiego społeczeństwa, warunkującej cały przebieg jego rozwoju. Stąd też nieprawidłowe wytłumaczenie genezy władzy cesarskiej, nieprawidłowe wytłumaczenie upadku Imperium Rzymskiego tylko wskutek podboju przez barbarzyńców; nie wykazano, że rewolucja niewolników była głównym czynnikiem zagłady niewolniczego Rzymu".

„Podręcznik dla klasy VI kończy się niewielkim uogólnieniem: „Co zawdzięczamy Rzymowi". Oto krótka jego treść. Rzymianie zbudowali potężne, o zasięgu światowym państwo, zapewniwszy pokój na długi czas ludom nad morzem Śródziemnym, a przez to i warunki rozwoju gospodarczego i kulturalnego. Rzym stopniowo rozszerzał prawo obywatelskie i umożliwił obywatelom korzystanie z dobrodziejstw swojej cywilizacji: wynalazków technicznych, ustroju miejskiego, dogodności codziennego życia, dobrobytu itp.".

„Inaczej oceniał Engels Rzym niewolniczy — pisze N. Dajri — Państwo rzymskie stało się olbrzymią skomplikowaną maszyną, służącą wyłącznie do wyciskania soków z poddanych... jego porządek był gorszy od najgorszego nieładu, a jego obywatele jak zbawców oczekiwali barbarzyńców, przed którymi miało ono ich bronić... Powszechne zubożenie, upadek wymiany, rzemiosł, sztuki, spadek liczby ludności, ruina miast, cofnięcie się rolnictwa na niższy stopień — taki był ostateczny rezultat rzymskiego panowania światowego" [1]).

---

[1]) К. Маркс и Ф. Енгельс. Избранные произведения. Т. II, стр. 283, Огиз, 1949. Tekst polski Fr. Engels *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*. Warszawa, 1948, „Książka", str. 169—170. Biblioteka Klasyków Marksizmu.

Całkowitej rewizji — zdaniem recenzenta — wymagają ważne rozdziały „omawiające walkę klasową eksploatowanych, wykazujące drogi prowadzące klasę robotniczą i wszystkich pracujących do zwycięstwa nad wyzyskiwaczami". Autorzy nie wyprowadzają z podanego materiału wniosków, nie podają uogólnień. Stąd „w wielu wypadkach nie można się zorientować komu współczują". „Na przykład rewolucji r. 1848 w Niemczech i Austrii (podręcznik dla klasy VIII, § 38) podręcznik poświęca dwe stronice. Jednak nie można tutaj znaleźć odpowiedzi na pytania, jakie zadania miała rewolucja do osiągnięcia, jaką rolę odegrały w niej klasa robotnicza i burżuazja, czy w rewolucji brali udział przywódcy klasy robotniczej Marks i Engels. Nie tylko że nie udzielono odpowiedzi na żaden z tych punktów, lecz tego rodzaju zagadnienia nie zostały w ogóle wysunięte".

Analogiczne zastrzeżenia zgłasza autor co do ujęcia historii Komuny Paryskiej oraz co do rozdziału 53 *Ruch socjalistyczny w Europie i w Polsce,* który pomija najbardziej podstawowe dla zrozumienia tego ruchu fakty (np. powstanie II Międzynarodówki, walkę nurtu rewolucyjnego z oportunizmem, rewizjonizmem i centryzmem) i nie daje należytej oceny podanych faktów, skutkiem czego uczeń nie może znaleźć odpowiedzi na pytanie, która partia była „istotną wyrazicielką zasadniczych życiowych interesów klasy robotniczej". Autorzy nie wspominają nawet o podstawowym dla marksizmu - leninizmu i kluczowym dla zrozumienia współczesności zagadnieniu dyktatury proletariatu.

Specjalnie dokładnie rozważa autor ujęcie faktów i procesów z dziejów wzajemnych stosunków między Polską i Rosją oraz stosunku Polski do narodów: litewskiego, białoruskiego i ukraińskiego. Stwierdza, że stosunki między Polską i Rosją w ciągu wielu wieków „cechowała wrogość" i że niesłuszne byłoby pomijanie tego. „Lecz jeśli polscy i rosyjscy nacjonaliści, fałszując historię, dążyli do podtrzymania ducha wrogości wśród narodu polskiego i rosyjskiego, to zadanie historii jako nauki polega na tym, aby przedstawić zdarzenia zgodnie z prawdą i wykazać, że odpowiedzialność za wrogą w przeszłości politykę w stosunku do Rosji ponosi nie naród polski, a ówczesne klasy posiadające i sfery rządzące Polską, które uciskały również i lud polski; że odpowiedzialność za wrogą w przeszłości w stosunku do Polski politykę ponosi nie naród rosyjski, a klasy eksploatatorskie carskiej Rosji, carat uciskający także i lud rosyjski; że rosyjscy demokraci, że partia bolszewicka zawsze potępiała politykę caratu w stosunku do Polski i broniła praw polskiego narodu do niezależności; że bohaterska walka narodów Związku Radzieckiego z narodem rosyjskim na czele przeciwko hitlerowskim zaborcom uwolniła naród polski od faszystowskiej niewoli".

Tymczasem zdaniem N. Dajriego autorzy podręczników nie ujęli w ten sposób problemu, a niektóre ich wypowiedzi świadczą o znacznych

obciążeniach nacjonalistycznych. „Autorzy podręcznika słusznie zwracają uwagę na główną rolę polskich sił zbrojnych podczas bitwy grunwaldzkiej w r. 1410, kiedy to zjednoczone wojska polskie, ruskie, litewskie, a także i czeskie zadały klęskę Krzyżakom (podręcznik dla VII klasy, str. 177). Ale fałszując jawnie historię nie tylko pominęli milczeniem bohaterskie zachowanie się ruskich pułków, które stały murem i nie cofnęły się z pola bitwy, lecz napisali nawet o ich bezładnej ucieczce, co w rzeczywistości nie miało miejsca“.

Autorzy podają, że ziemie ruskie były podbite przez Państwo Litewskie w okresie najścia Tatarów i w czasie tatarskiego jarzma. Lecz znowuż pomijają milczeniem, że z ludności Kijowskiego Państwa uformowały się trzy bratnie narody: rosyjski, ukraiński i białoruski; że po unii Polski z Litwą Ukraińcy i Białorusini byli narodami uciemiężonymi. Nie poruszają tego, że liczne wojny prowadzone przez Litwę, a później i Polskę przeciwko Moskiewskiemu Państwu w XIV—XVI ww. były wojnami niesprawiedliwymi. Nawet polska interwencja na początku XVII w. nie została potępiona przez autorów. Ponadto, przyznając, że Zygmunt III chciał na drodze gwałtu połączyć państwo Moskiewskie z Polskim, że przez kilka lat trwała uporczywa walka, piszą oni: „Wiele krwi z obydwóch stron zostało niepotrzebnie przelanej“ (podręcznik dla VII klasy, str. 276). Wynika więc z tego, że rosyjski naród, broniący swojej ojczyzny przed szlacheckimi interwentami, przelewał krew na próżno“.

Do podstawowych kwestii, które według opinii radzieckiego recenzenta oświetlone zostały nieprawidłowo, należy 1) wyprawa Napoleona na Moskwę (nieuwydatnienie „niesprawiedliwego, łupieżczego charakteru wyprawy Napoleona . . ., nieprzeciwstawienie jej sprawiedliwego bohaterskiego charakteru obrony ze strony narodu rosyjskiego“, przyczyny klęski Napoleona — niezgodne z naukowymi osiągnięciami), 2) okoliczności „powstania niepodległej Polski po pierwszej wojnie światowej“ (niedocenienie decydującej roli Wielkiej Październikowej Rewolucji w procesie odzyskania niepodległości i stanowiska rządu radzieckiego, który uznał prawo Polski do samodzielnego bytu politycznego).

Bardzo ostro krytykuje N. Dajri ujęcie w podręczniku dla klasy VII stosunku rzeczpospolitej szlacheckiej do narodów ukraińskiego i białoruskiego, a szczególnie do walki narodowo - wyzwoleńczej z lat 1648—1667. „Ze stanowiska otwarcie kolonizatorsko - nacjonalistycznego dawno już potępionego w ludowo - demokratycznej Polsce zostały przedstawione wypadki z lat 1648—1667 na Ukrainie. Autorzy zupełnie pomijają narodowo - wyzwoleńczy charakter ruchu zapoczątkowanego na Ukrainie w r. 1648. Ruch ten nazywają oni . . . kozackim powstaniem“. Ani słówkiem nie wspominają o tym, że rada perejasławska w r. 1654 jednogłoś-

nie domagała się w imieniu narodu ukraińskiego połączenia się z narodem rosyjskim. Ale co najważnejsze o wypadkach poprzedzających rok 1648 napisano w następujący sposób: „Przy końcu w. XVI i w początkach w. XVII kilkakrotnie dochodziło do powstań kozackich. Zawsze jednak wojska polskie potrafiły przywrócić na Ukrainie ład i spokój" (podręcznik dla VII klasy, str. 289). Czyż to nie jest otwarte usprawiedliwienie krwawego panowania na Ukrainie polskich magnatów?" Następnie autor zwraca uwagę na pominięcie szeregu ważnych momentów i spraw oraz na nieproporcjonalny w stosunku do istotnej wagi przydział miejsca w podręczniku dla niektórych zagadnień. Na przykład: „Autorzy nie znaleźli sposobności, aby opowiedzieć o współczuciu i pomocy okazywanych narodowi polskiemu ze strony przodujących przedstawicieli narodu rosyjskiego — Dekabrystów, Hercena i Czernyszewskiego".

W rozdziale o „Wiośnie Ludów" pominięto działalność K. Marksa i F. Engelsa, wiele podstawowych zagadnień w ogóle nie zostało poruszonych: rola klasy robotniczej i rola burżuazji, zadania rewolucji i inne pomniejsze.

„Autorzy nie pokazują reakcyjności burżuazji w okresie imperializmu, kryzysu demokracji burżuazyjnej, upadku znaczenia parlamentów, sprzedajności prasy burżuazyjnej, całkowitej zależności rządów burżuazyjnych od magnatów monopolistycznego kapitału. Autorzy upiększają istotę burżuazyjnych rządów".

Zbyt mało miejsca i uwagi poświęcono dziejom Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej (3 stronice) oraz charakterystyce pierwszego socjalistycznego państwa ZSRR (4 stronice), zwłaszcza w zestawieniu z 56 stronicami poświęconymi francuskiej rewolucji XVIII w. i cesarstwu Napoleona.

Reasumując autor stwierdza, że omawiane podręczniki nie uwzględniły nie tylko osiągnięć radzieckich, ale i osiągnięć postępowej polskiej nauki historycznej, która może wykazać się już poważnymi rezultatami, jak tego dowiódł VII zjazd historyków polskich we Wrocławiu.

Ukazanie się recenzji N. Dajrego w „Вопросах Истории" organie Instytutu Historycznego Akademii Nauk ZSRR, jest momentem ważnym dla sprawy polskiego podręcznika. Ocena i krytyka przyszła bowiem ze strony socjalistycznego środowiska, które poprzez przeszło 30 lat w oparciu o metodologię marksistowską przebudowywało swoją naukę i dydaktykę historii, zdobywając ogromne doświadczenie i wyniki.

W rozumieniu, że dyskusja podjęta wokół omawianej recenzji posłuży w dużym stopniu do rewizji wielu tradycyjnych fałszywych ujęć i ułatwi nam dalsze sprecyzowanie poglądów i stanowiska wobec najważniejszych węzłowych zagadnień historii, co z kolei ułatwi lepsze opracowanie podręcznika, redakcja *Wiadomości Historycznych* zwróciła

się do redaktorów podręcznika prosząc o wyjaśnienia i wypowiedzi w związku z ogłoszonymi przez kolegę Dajriego zarzutami.

Podając do wiadomości Koleżanek i Kolegów treść recenzji N. Dajriego i następnie wypowiedzi redaktorów podręczników, a więc inicjując dalszą dyskusję o polskim podręczniku historii powszechnej w ogóle, redakcja *Wiadomości Historycznych* pragnęłaby zwrócić uwagę na obiektywne warunki, w jakich powstał pierwszy powojenny podręcznik, przypomnieć w jakim okresie rozwojowym naszego społeczeństwa i naszej szkoły rozpoczęła nad nim pracę grupa historyków łódzkich.

Już w momencie budowania pierwszych zrębów gospodarki i ustroju Polski Ludowej szkoła polska stanęła wobec konieczności gruntownej zmiany przedwojennych programów nauczania i podręczników nie odpowiadających nowej treści i nowym formom życia narodu. Niewątpliwie najtrudniejsze zadanie przypadło autorom i redaktorom podręcznika historii. Trzeba bowiem było zerwać z idealistycznym pojmowaniem dziejów, zrewidować stosunek do dziejów państw słowiańskich, a zwłaszcza do historii ZSRR i do dziejowej tradycji stosunków polsko - rosyjskich, włączyć w treść nauczania szkolnego nowe — celowo dawniej nieuwzględniane — partie materiału historycznego z zakresu historii społeczno - gospodarczej, ruchów społecznych i in. przy znanym u nas i daleko nie przypadkowym zaniedbaniu badań naukowych historii XIX i XX wieku, przy wielkich nadto obciążeniach ideologią burżuazyjną i nacjonalistyczną. Pracę utrudniały warunki powojennego życia, brak zorganizowanego aparatu naukowego, słabe, zaledwie zadzierzgnięte po okresie okupacji kontakty z europejską nauką, a w szczególności z nauką radziecką. Podręczniki, które powstawały w 1946 r., a ukazały się w 1947, miały charakter przejściowy i przystosowane były do przejściowego programu wówczas obowiązującego i ulegającego stałym korektom; nosiły wszystkie cechy eklektyzmu tak charakterystycznego dla pierwszej fazy naszego powojennego życia. I wówczas spełniły one w znacznej części swą rolę. Rozszerzyły problematykę historii, ukazując przemilczane dawniej nurty dziejowego procesu, nawiązały do tradycji polskiej demokracji i postępu, uczyły ucznia szanować pracę, rozumieć postęp i jego społeczne źródła.

Mimo tych niewątpliwych i w naszym rozwoju istotnych osiągnięć autorzy nie zdołali wyzwolić się całkowicie z ciążących nad polską nauką i dydaktyką tradycji burżuazyjnej historiografii. W tych latach eklektyzmu trudno było dorobić się materialistycznego poglądu — dorabiają się go dziś w Polsce historycy drogą długiej i ciężkiej pracy intelektualnej. Opanowanie zasad materializmu historycznego i przyswojenia go sobie jako instrumentu poznania polskich dziejów — to proces, którego wyraźne zapoczątkowanie jest największym osiągnięciem naszej nauki i dydaktyki historii właśnie obecnie.

Podręczniki już natychmiast po ukazaniu się wywołały ożywioną dyskusję wśród nauczycieli (konferencje rejonowe, ośrodki metodyczne), którzy, podkreślając pozytywne strony, wykazywali szereg braków i błędów podręczników oraz konieczność dalszego ideologicznego ich pogłębienia i przestawienia. Niewątpliwie zarówno redaktorzy, jak i autorzy zdawali sobie w pełni sprawę, że ten pierwszy po wojnie podręcznik jest tylko początkowym etapem na trudnej drodze dorabiania się nowoczesnego podręcznika, odpowiadającego głębokim przemianom, jakie przeszła Polska. Dziś po 5 latach rewolucyjnych przeobrażeń, gdy weszliśmy już zdecydowanie na drogę socjalizmu, Polskie Komisje Programowe opracowały nowe programy na podstawach metodologii materializmu historycznego [1]), dziś i podręczniki ulec musiały również gruntownej zmianie.

Redaktorzy i autorzy przygotowali nowe poprawione wydania podręcznika. W momencie, gdy przeróbki były już w zasadzie gotowe, ukazała się recenzja kol. Dajriego.

Krytyka kol. Dajriego przyszła w okresie dokonanej po sierpniowym plenum KC PPR (1948 r.) rewizji poglądów, przyszła w czasie wielkich ideologicznych dyskusji. Uchwały plenum i późniejsze decydujące dokumenty Kongresu Zjednoczeniowego ułatwiły i przyśpieszyły sprecyzowanie stanowiska naukowego w wielu sprawach zasadniczych i w dziedzinie historii. Było nam już wtedy łatwiej zrozumieć krytyczne uwagi recenzji kolegi Dajriego. Sami zobaczyliśmy już niejedno niedociągnięcie i niejeden błąd dawnych programów i podręczników, sami podjęliśmy pracę nad ich usunięciem.

Redakcja *Wiadomości Historycznych* po ukazanu się recenzji N. Dajriego zwróciła się do redaktorów podręczników z prośbą o samokrytyczne uwagi. Dzielimy się z naszymi czytelnikami wynikami tych rozmów i kontaktów.

Autorzy i redaktorzy podręczników uznają ogólnie słuszność większości uwag kol. Dajriego, stwierdzając, że podręczniki pisane przed nieomal pięciu laty nie były ujęte materialistycznie, jak nie był nim jeszcze program historii, do którego autorzy obowiązani byli stosować sę. Dlatego też w podręczniku kl. VI nie została wprowadzona formacja wspólnoty pierwotnej, dlatego materiał z zakresu historii gospodarczo-społecznej nie został podany jako podbudowa procesów historycznych.

W odniesieniu zaś do poszczególnych podręczników autorzy stwierdzili, co następuje:

I. **Podręcznik na kl. VI** wydany w r. 1947 daleki był nie tylko od ujęcia marksistowskiego, ale nie był wolny od tradycyjnego gloryfikowa-

---

[1]) Ministerstwo Oświaty. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. *Historia.* PZWS, Warszawa 1949.

nia świata antycznego. Główną natomiast jego innowacją i zadaniem wytkniętym przez wówczas obowiązujący program było: silne zaakcentowanie — oprócz elementów kultury — dziejów społecznych, roli klas ludowych, zwłaszcza niewolników i wzbudzenie dla ich ruchów sympatii u uczniów, co, jak się wydaje, zostało w części osiągnięte.

System niewolniczy przedstawiono na przykładzie wyższej i rozwiniętej jego fazy, tj. w Grecji i Rzymie, co mogło sprawić wrażenie, jakoby go nie było na Wschodzie; w nowym wydaniu na wstępie, choć wciąż jeszcze zbyt ogólnikowo, uwzględniona została rola niewolnictwa w państwach Starożytnego Wschodu.

Podręcznik niewątpliwie za słabo związał upadek republiki i genezę dyktatury wojskowej oraz wyrosłego na nim cesarstwa z zaostrzeniem się walk klasowych, a także z przeżyciem się dawnego ustroju politycznego na skutek utworzenia wielkiego imperium. Należało również silniej zaakcentować załamanie się systemu niewolniczego i rewolucje społeczne jako przyczyny rozkładu cesarstwa. Zmiany w tym kierunku częściowo wprowadza nowe wydanie podręcznika.

Ocena cesarstwa rzymskiego, zwłaszcza w ogólnym zbilansowaniu jego znaczenia kulturalnego, wypadła jako gloryfikacja, m. in. na skutek niedostatecznego rozgraniczenia okresu rozwoju sił produkcyjnych we wczesnym cesarstwie od ich upadku w późnym cesarstwie; pod tym względem zmieniony został tekst ostatniego rozdziału.

II. W odniesieniu do **podręcznika na kl. VII** autorzy stwierdzili słuszność uwag recenzenta co do przeceniania roli jednostek w procesach historycznych. Błędne jest wobec tego zdanie przypisujące powstanie monarchii frankońskiej „talentowi i wysiłkom" Karola Wielkiego, a rozkład tego państwa — nieudolnym rządom następców (str. 24 I wyd.). Podobnie niewłaściwy jest sąd jakoby rozbicie dzielnicowe Rusi było wyłącznie następstwem podziału dokonanego przez ks. Jarosława (str. 49 I wyd.). W obu wypadkach rozkład jedności państwowej miał swe źródło w zasadniczych procesach gospodarczych i społecznych, co też w wyd. III zostało odpowiednio zaznaczone.

Mętne i niesłuszne sformułowanie przyczyny podbojów arabskich (czynnik fanatyzmu religijnego, str. 27 I wyd.) zostało w nowym wydaniu podręcznika zasadniczo zmienione, uwzględniono przemiany w stosunkach społecznych i gospodarczych, jakie miały miejsce na terenie Półwyspu Arabskiego na przełomie w. VI i VII. Cały ten rozdział uległ w ogóle przeróbce.

Podobnie gruntownej przeróbce i uzupełnieniu w odniesieniu do zagadnień społeczno - gospodarczych uległ rozdział traktujący o dziejach Państwa Bizantyjskiego.

Uwagi recenzenta co do niewłaściwego przedstawienia genezy Państwa Ruskiego nie podlegają dyskusji. W wyniku ostatnich badań histo-

ryków radzieckich teorię normańskiego początku Państwa Ruskiego należy odrzucić jako nie naukową, tak jak i nasi historycy odrzucili analogiczną teorię podboju w wyjaśnieniu genezy Państwa Polskiego. Ruś Kijowska powstała — podobnie jak i Państwo Polskie — na skutek wewnętrznych procesów rozwojowych w konkretnych warunkach społeczno-gospodarczych (produkcja, stosunki społeczne, handel). Tak też ujęte zostało zagadnienie powstania Państwa Ruskiego w III wydaniu omawianego tu podręcznika.

Całkowitej zmianie w ujęciu merytorycznym uległy partie traktujące o feudaliźmie i ruchach społecznych w średniowieczu.

W rozdziale dotyczącym powstania Wielkiego Księstwa Moskiewskiego w nowym wydaniu podręcznika zwrócona została uwaga na rolę czynników gospodarczych w procesie zjednoczenia ziem rosyjskich. Inna rzecz, że układ programu, którego w radykalny sposób nie można było w nowych wydaniach zmieniać, nie pozwolił na bardziej szczegółowe przedstawienie tego tematu.

Złe zestawienie tekstów Długosza powodowało, że uczeń mógł otrzymać błędną ocenę roli, jaką odegrało wojsko ruskie w bitwie pod Grunwaldem. W nowym wydaniu podręcznika został należycie podkreślony wybitny wkład rycerstwa ruskiego w zwycięstwo grunwaldzkie.

Błędna ocena stosunków polsko-rosyjskich w XVII w. wypływająca z tradycyjnego przedstawienia tego tematu uległa zmianie już w II wydaniu podręcznika z 1948 r. Dalsze, bardziej zdecydowane zmiany wprowadzone zostały do III wydania.

Sprawą główną powodującą błędne sformułowanie był niewątpliwie silny wpływ historiografii burżuazyjnej, z którego nie od razu można się było otrząsnąć. Dość słabe wykorzystanie najnowszych radzieckich prac historycznych, które w momencie pisania podręcznika (r. 1946/7) w większości były jeszcze niedostępne w naszych bibliotekach naukowych — oto źródło drugie. Jeszcze przed ukazaniem się recenzji Dajriego większość tych niedociągnięć została poprawiona przez samych autorów podręcznika w II wydaniu, które ukazało się w r. 1948. Najnowsze wydanie z r. 1949 posunęło ten proces rewizji jeszcze dalej.

III. W odniesieniu do **podręcznika na kl. VIII** jego redaktor stwierdził: Solidaryzując się ze stanowiskiem autora uwag krytycznych, że „wydanie podręczników historii ma duże znaczenie społeczne, znacznie wykraczające poza ramy tylko nauczania“, autorzy omawianego podręcznika rozumieją konieczność przeprowadzenia gruntownej rewizji danych podręczników, opracowanych w latach 1946/7, i dlatego przy przygotowywaniu ich nowych wydań zmierzają do wprowadzenia w nich odpowiednich zmian, poprawek i przeróbek.

Krytyka ob. Dajriego ujęta jest ze stanowiska oceny ideologicznej. Konkretne zarzuty postawione przez recenzenta zostały przez autorów rozważone, przeważnie uwzględnione, zwłaszcza że już rewizja wcześniejsza szła wyraźnie w kierunku wskazanym przez recenzenta.

W zakresie historii XIX i XX w. (tom III) autorzy uznają za słuszne zarzuty recenzenta, dotyczące zbyt powierzchownego potraktowania niektórych ważnych partii podręcznika, przede wszystkim dotyczy to dziejów Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, jej znaczenia w dziejach narodu polskiego, historii ZSRR. Wszystkie te partie zostały opracowane na nowo, zostały poprawione, rozszerzone w nowym wydaniu z tendencją do ujęcia ich metodą materializmu historycznego. Uległy również poważnej przeróbce rozdziały o Dekabrystach, Wiośnie Ludów, Komunie Paryskiej.

Zdaniem naszym zarzut dotyczący „nacjonalistycznych błędów" w przedstawieniu rozbiorów Polski nie został dostatecznie umotywowany. Surowo osądza recenzent autorów, gdy twierdzi, że dopuścili się oni „wielkich (grubych) błędów przy przedstawianiu stosunków między narodami polskim, rosyjskim, ukraińskim i białoruskim". Sprawa ta jednak istotnie wymagała rewizji, co też zostało dokonane.

Niektóre zarzuty recenzenta wynikają z pewnych niejasnych sformułowań, niektóre polegają nawet na nieporozumieniu. Np. kampania r. 1812 została nazwana przez autora podręcznika „ojczyźnianą", przez co podkreślił jej charakter narodowego oporu przeciw najeźdźcy. Wzmianka zaś o „tzw. kampanii polskiej" stanowi jej tradycyjną nazwę historyczną, związaną z szumnie reklamowanymi planami „polskimi" Napoleona, lecz nie świadczy bynajmniej o stanowisku autora.

Recenzent wysuwa szereg zagadnień, które nie zostały rozwinięte ani nawet postawione w podręczniku; częściowo są to zarzuty słuszne.

Ob. Dajri odsyła autorów podręcznika po wzory do historyków, którzy reprezentowali postępową metodologię i ideologię na Kongresie Historyków we Wrocławiu. Ale referentami na Kongresie byli m. in. właśnie autorzy podręcznika, tylko starsi o trzy lata doświadczenia, o trzy historyczne lata budowania nowej Polski. Oni też obecnie przeprowadzają przeróbkę dawnego podręcznika.

Autorzy podręcznika już w r. 1946 zerwali z tradycyjną nauką i nauczaniem, dążyli i dążą w dalszym ciągu do zdobycia nowej wiedzy, nowych metod, nowej ideologii, do oparcia podręcznika na materializmie historycznym, by opracować podręcznik możliwie najlepszy metodycznie, a zarazem trafiający do współczesnego podręcznikowi społeczeństwa, więc zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Braki podręcznika w I wydaniu są niewątpliwe, zdają sobie z nich dzisiaj sprawę autorzy. Rezultaty obecnie dokonanej pracy — przerób-

ki podręcznika dla nowego wydania — na pewno nie będą całkowicie zadawalające, ale postęp w stosunku do I wydania jest wyraźny. Dla doskonalenia dalszej pracy pożądana jest w dalszym ciągu fachowa, choćby najsurowsza, rzeczowa ocena. Czas już bowiem na opracowanie dla różnych poziomów i typów szkoły podręczników historii, które by odpowiadały w zakresie wiedzy, metodologii i ideologii charakterowi i powadze bieżącej chwili dziejowej.

Reasumując recenzje i wypowiedzi autorów Redakcja „Wiadomości Historycznych" wyciąga wniosek, że i nowe wydanie podręczników winno stać się punktem wyjścia dla szerokiej społecznej dyskusji, w której udział wziąć winni naukowcy, dydaktycy i nauczyciele oraz Koła rodzicielskie i społeczeństwo.

Artykuł N. Dajriego, wypowiedzi redaktorów i autorów podręczników stać się mogą i powinny być pomocą w zapoczątkowaniu i zorganizowaniu dyskusji. Redakcja apeluje do Ministerstwa Oświaty, do ośrodków dydaktyczno - naukowych historii, do sekcji dydaktycznych Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz do Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych o stworzenie warunków do przeprowadzenia takiej dyskusji.

W ciągu ubiegłych pięciu lat nauka polska opracowała już szereg problemów z zakresu historii, zwłaszcza z historii XIX w. Poddaliśmy gruntownej rewizji wiele problemów, wśród nich kluczowy: wzajemnego stosunku w ciągu dziejów i dziś narodów słowiańskich, zwłaszcza rosyjskiego, a dziś radzieckiego — z narodem polskim. Wyrazem dokonywających się w nauce przemian był VII Ogólnopolski Zjazd Historyków i niektóre wygłoszone na nim referaty [1]). Odbyła się też praca nad nowym, poprawionym wydaniem podręczników, praca prowadzona przed i równolegle do prac Ministerialnej Komisji Programowej, stąd i nowe wydanie podręczników nie jest jeszcze całkowicie dostosowane do nowego programu. Przeróbka wymagała wielkiej pracy — i praca ta została wykonana przez autorów i redaktorów. Recenzja N. Dajriego wpłynęła na dalszą dyskusję, postawiła problemy, które będą jeszcze długo przedmiotem badań nauki polskiej i tematem dyskusji między historykami polskimi. Podręczniki przerobione, z których ukazały się na razie 2 części: historia starożytna i średniowieczna, nie są jeszcze całkowicie przystosowane — jak wspomnieliśmy — do nowych programów. Orientujemy się też, że nie są ostatnim wyrazem twórczych możliwości zarówno redaktorów, jak

---

[1]) Pamiętnik VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu 19—22 września 1948 . Referaty t. I i II, Warszawa 1949, nakładem Polskiego Towarzystwa Historycznego.

i autorów. Są jedynie wyrazem osiągnięć dzisiejszego etapu ich pracy. W miarę pogłębiania badań i studiów, w miarę opanowywania metodologii materializmu historycznego przez historyków polskich, w miarę postępu marksistowskich badań nad historią Polski — podręczniki będą ulegały dalszym zmianom, będą się doskonaliły, oczyszczały z błędnych ocen, wyzwalały z niewątpliwego, zrozumiałego w naszych warunkach ciążenia na naszej naukowej świadomości burżuazyjnej nauki historycznej, polskiej i zachodnio - europejskiej.

W tej walce o marksistowską historię Polski, o marksistowski podręcznik szkolny historii ojczystej każdy życzliwy głos radzieckiej socjalistycznej krytyki naukowej może nam być jedynie pomocą.

REDAKCJA

# Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

JANINA SCHOENBRENNER

## O WŁAŚCIWE POJMOWANIE TZW. AKTUALIZACJI W NAUCZANIU HISTORII W SZKOLE

Zagadnienie powyższe w chwili obecnej, gdy nowe programy historii zrywają z eklektyzmem teoriopoznawczym i opierają nauczanie historii w szkole na materializmie dziejowym, wymaga zarówno przemyślenia teoretycznego, jak i opracowania w praktyce.

Aktualizacja na lekcjach historii była i jest bardzo rozpowszechniona, często spotykamy się z powiedzeniem: „na każdej lekcji historii powinna być stosowana aktualizacja", „bez niej historia nie ma znaczenia wychowawczego".

Przez aktualizację rozumie się zwykle nawiązywanie do współczesności, zestawienie tematu historycznego z chwilą obecną, tłumaczenie zjawisk i faktów minionych na podstawie teraźniejszej rzeczywistości.

Stosowanie aktualizacji w takim ujęciu na wszystkich lekcjach historii i na różnym poziomie szkolnym jest niewątpliwie wyraźnym nieporozumieniem, przeczy bowiem zarówno metodologicznym podstawom wiedzy historycznej, jak i zasadom metodyki nauczania.

Dobrze się więc stało, że problem aktualizacji został postawiony i przedyskutowany w radzieckim czasopiśmie „Преподавание истории в школе" (nr 1, 2 i 4, 1948 oraz nr 2, 1949), możemy bowiem korzystać z materiału zebranego przez naszych radzieckich kolegów przy rewizji zagadnienia na podstawie własnych doświadczeń praktycznych. W nr 1, 1948 „Преподавания истории в школе" ukazał się artykuł W. Bernadskiego pt. *Współczesność w szkolnym nauczaniu historii.* Redakcja opatrzyła ów artykuł zastrzeżeniem, iż choć nie zgadza się ze wszystkimi założeniami autora, to jednak drukuje artykuł dla wywołania wśród nauczycieli dyskusji na ten niezmiernie ważny temat. Istotnie w odpowiedzi na wezwanie napłynęły liczne wypowiedzi; niektóre były drukowane na łamach „Преподавания истории в школе" [1]), wszystkie zaś zostały przejrzane i opracowane. Materiał dostarczony przez nauczycieli stał się podstawą do artykułu *Wyniki dyskusji na temat zagadnienia współczesności w nauczaniu historii w szkole* [2]), wyczerpująco przedstawiającego zagadnienie aktualizacji w świetle wymagań, jakie nauczaniu historii stawia marksizm-leninizm.

---

[1]) Strażew A. *Zagadnienie zestawienia przeszłości z współczesnością w kursie historii w szkole,* nr 2, 1948.

Karcow W. *Doprowadzenie ucznia do zrozumienia współczesności na lekcjach historii w szkole,* nr 4, 1948.

Kruglak M. *Przyczynek do zagadnienia współczesności i zestawień na lekcjach historii,* nr 4, 1948.

Ławrow C. *Łączność szkolnego kursu historii ze współczesnością.*

[2]) Nr 2, 1949.

Artykuły powyższe przekonują nas, że pomimo wysokiego ideologicznie poziomu dydaktyki radzieckiej nauczyciele radzieccy wciąż jeszcze mają pewne trudności z właściwym powiązaniem przeszłości z współczesnością. Dyskusja została w ZSRR zapoczątkowana i przeprowadzona, gdyż „w praktyce szkolnej i w poszczególnych pracach metodycznych znalazły się niesłuszne, szkodliwe poglądy na charakter nauczania historii". Cechą ich są szeroko rozpowszechnione „metody zestawiania" historii ze współczesnością, metody „wycieczek do współczesności" i odwoływania się do współczesności. „Poglądy te wypływają z przekonania, że historia nie może jakoby sama przez się wychowywać w duchu komunistycznego poglądu na świat, jeśli jednocześnie nie skierowujemy systematycznie uwagi ucznia na zagadnienia polityki bieżącej i nie opieramy się na materiale współczesnym. Niesłuszne, wulgarne rozumienie łączności historii ze współczesnością prowadziło do recydywy antyhistorycznej i antymarksistowskiej koncepcji Pokrowskiego". W uchwałach CK WKP(b) z dn. 14. XI. 1938 *O postanowieniu partyjnej propagandy w związku z wydaniem krótkiego kursu historii WKP(b)* odnośnie koncepcji Pokrowskiego zostało powiedziane: „W nauce historii aż do ostatnich czasów antymarksistowskie spaczenia i wulgaryzacja były związane z tzw. „szkołą Pokrowskiego", która wyjaśniała fakty opacznie, oświetlała je z punktu widzenia dnia dzisiejszego, nie zaś warunków, w których zachodziły wydarzenia historyczne, i przez to skażała istotną historię" [1]). Uczestnik dyskusji M. I. Kruglak podaje przykłady wadliwego stosowania zestawień [2]), np. zestawienie oblężenia Kartaginy w starożytności z oblężeniem Leningradu w czasach wojny ostatniej lub przyrównanie Joanny d'Arc do bohaterskiej komsomołki Zoji Kosmodemianskiej.

Zdaniem autora błąd polega na wyjęciu omawianego zdarzenia historycznego lub danej postaci z ram właściwej epoki i postawieniu w jednej płaszczyźnie z wypadkami współczesnymi. Takie analogie — stwierdza Kruglak — służą tylko burżuazyjnym nauczycielom i metodykom do wyrobienia poglądu, iż nie ma nic nowego pod słońcem. Czytając wypowiedź M. I. Kruglaka uświadamiamy sobie od razu, że ten rodzaj zestawień był i jest także bardzo częstym zjawiskiem na lekcjach historii w polskich szkołach.

Inny rodzaj aktualizacji omawianej w „Преподавании истории" jest nam również dobrze znany: jest to tłumaczenie faktu lub zjawiska z przeszłości przez omówienie podobnego wydarzenia lub zjawiska we współczesności, czyli tzw. „wycieczka do współczesności" (np. lekcja o Komisji Edukacji Narodowej poprzedzona rozmową o współczesnej szkole; lekcja o *Manifeście Komunistycznym* zaczynająca się od omówienia obecnej sytuacji klasy robotniczej. Są to przykłady autentyczne z praktyki polskiej szkoły powojennej). Zwolennicy tego rodzaju metody wychodzą z założenia, że uczeń zna współczesność, w której żyje, i dlatego należy go prowadzić od znanego do nieznanego. Jest to jednak założenie dość zawodne, bo uczeń często słabo się orientuje w świecie go otaczającym, zna tylko zjawiska najbliżej go dotyczące i trzeba mu ową współczesność tłumaczyć, udzielać o niej wiadomości.

Czy wobec tego mamy zupełnie odrzucić powiązanie przeszłości ze współczesnością na lekcjach historii? Rzecz prosta, byłoby to również błędem.

Wyniki dyskusji przeprowadzonej przez redakcję „Преподавания истории" uwidoczniły wśród nauczycieli „trzy punkty widzenia w sprawie stosowania zestawień i analogii przeszłości ze współczesnością w nauczaniu historii... Można je ująć, jak następuje:

1. Zestawienie i analogie są w ogóle zbyteczne, jest to „pokrowszczyzna", antyhistoryzm, burżuazyjny subiektywizm (Wasiajew).

---

[1]) *Wyniki dyskusji*... «Преподавание истории», nr 2/49, str. 44

[2]) «Преподавание истории», nr 4/48

2. Zestawienia wykazujące różnice, przeciwieństwa między czasami dawnymi a naszą współczesnością to potężny środek wychowania praktycznego; należy więc korzystać z zestawień, nie zaś „zamykać się“ w danym temacie historycznym, należy przeciągać od niego nić do obecnej chwili (Chołmogorew i zbliżony do niego Nowikow).

3. Zestawienia, jako ryzykowny zabieg logiczny, dopuszczalne są w ściśle określonych metodologicznymi i pedagogicznymi względami okolicznościach (Strażew, Karcow, Kruglak)“ [1]).

Redakcja ,,Преподавания истории" uważa za słuszny ten ostatni pogląd i reasumując wyniki dyskusji nad aktualizacją stwierdza, iż jeden z wypadków koniecznego wiązania współczesności z przeszłością zachodzi wtedy, „gdy odwołujemy się do przeszłości od współczesności, kiedy na podstawie szeregu faktów i zjawisk historycznych robimy teoretyczne uogólnienie, ...gdy przy omawianiu współczesności wyzyskujemy lekcje historii. Metodycznie tłumaczy się ten sposób postępowania tym, iż przy nauce o współczesności możemy już opierać się na odpowiedniej historycznej podbudowie, którą uczniowie wynieśli z kursu historii wraz z umiejętnością czynienia spostrzeżeń nad procesem historycznym“ [2]).

Tak pojętą aktualizację istotnie trzeba uznać za właściwą. Postępujemy stosując ją zgodnie z zasadami dialektyki, współczesność znajduje się na właściwym miejscu, zakańcza znany z historii proces rozwojowy, pozwala wysnuć wnioski o przyszłości. Sądzę, że ten rodzaj aktualizacji można stosować na poziomie podstawowym, kiedy np. w kursie kl. IV omawiamy temat „W Polsce Ludowej“ lub w kl. VII przy nauce dziejów XX w. oraz na lekcjach nauki o Polsce i świecie współczesnym.

Szczególnej wagi nabiera wiązanie poznanej współczesności z historią na poziomie licealnym; tutaj staje się ono podstawą syntez historycznych, świadomie przez ucznia prowadzonych ćwiczeń w dialektycznym pojmowaniu procesu historycznego.

Do zestawień odwrotnych, tj. do tłumaczenia odległego faktu historycznego przez odwołanie się do teraźniejszości, redakcja „Преподавания истории“ odnosi się bardzo oględnie. Zagraża tu bowiem „niebezpieczeństwo antyhistorycznego pojmowania historii. Należy tu przy tym zwrócić uwagę na metodyczną stronę zagadnienia: im uczeń posiada mniej wiedzy historycznej (w młodszych klasach), im ma mniej możliwości zestawień historycznych, tym większa jest niezapisana karta (w wiedzy ucznia) między omawianą epoką a współczesnością, tym mniej dostępny jest sam logiczny zabieg porównywania zjawisk dwu różnych epok na podstawie ich historycznych właściwości, tym trudniejsze staje się dla uczniów zrozumienie idei, która może być przyjęta za podstawę zestawienia“ [3]).

Dla przykładu warto podać zestawienie cytowane w omawianym artykule [4]): „ucząc historii Grecji czy Rzymu, czyli historii społeczeństw opartych na niewolnictwie, oczywiście możemy powiedzieć uczniom, że obecnie jeszcze istnieje niewolnictwo w koloniach państw burżuazyjnych, możemy podać kilka pożytecznych wiadomości o kolonialnej eksploatacji i dać pełną oburzenia charakterystykę imperialistycznych wyzyskiwaczy. Jest to „wycieczka do współczesności“. Cóż da naszym uczniom (w tym wypadku uczniom kl. V lub VI) takie zestawienie? Nie możemy analizować z uczniami systemu imperialistycznego i wskazać w nim miejsca kolonialnego niewolnictwa, nie możemy też wyzyskać tego zestawienia dla doprowadzenia ucznia do zrozumienia historycznych perspektyw rozwoju niewolnictwa. Odwrotnie, sprawi-

---

[1]) *Wyniki dyskusji*... «Преподавание истории», nr 2/49, str. 44.

[2]) Tamże, str. 45.

[3]) «Преподавание истории», 2/1949, str. 46 i 47.

[4]) Tamże, str. 49.

my, że uczeń pomyli ramy chronologiczne: niewolnictwo epoki kapitalizmu, niewolnictwo kolonialne, nie wytłumaczone prawidłowościami ustroju kapitalistycznego, utożsami mu się z niewolnictwem świata antycznego i nie zrozumie ani jednego, ani drugiego".

Po rozważeniu wniosków i przykładów powyższych dochodzimy do przekonania, iż należy być niezmiernie ostrożnym w owych wycieczkach do współczesności w klasach poziomu podstawowego i umiejętnie tłumaczyć różnice epok, kiedy dzieci samorzutnie je zestawiają (zwykle błędnie: kierują się podobnym dźwiękiem słowa, wnioskują powierzchownie).

Im uczeń starszy, im jego wiedza o współczesności większa, tym też większa możliwość dopatrywania się analogii między przeszłością i współczesnością. Tak np. ten sam przykład o niewolnictwie, uznany w omawianym artykule ze względu na wiek i właściwości umysłu uczniów za błędny, cytowany jest jako trafny w klasie starszej, kiedy uczniowie przerabiają dzieje Anglii w II połowie XVII wieku. „Uczniowie się przekonają, że niewolnictwo kolonialne towarzyszy kapitalizmowi od chwili jego powstania. Szczególnie dla rozwoju myślenia historycznego trzeba zwrócić się do tego zestawienia, kiedy klasa opracowuje epokę imperializmu i proletariackiej rewolucji. Przegląd poznanych etapów rozwoju ludzkości wykaże uczniom, że jeśli niewolniczy sposób wytwarzania w świecie starożytnym był w określonym stadium prawidłowym krokiem naprzód, to niewolnictwo kapitalistyczne epoki imperializmu jest gnuśnym przejawem najbardziej niskich i reakcyjnych sił kapitalizmu" [1]).

Odwoływanie się do współczesności może być kształcące przy omawianiu dziejów formacji kapitalistycznej. Żyjemy w epoce przejściowej od kapitalizmu do socjalizmu, starsza młodzież czytuje prasę, należy do organizacyj, wciągnięta jest przez bystry nurt naszego życia współczesnego. Poznanie dokładne historii rozwoju kapitalizmu przez uczniów ułatwi im zrozumienie bieżącej chwili, zestawienie gospodarki kapitalistycznej z socjalistyczną, zestawienie zagadnień społecznych, kulturalnych, politycznych zbudzi w uczniach przekonanie o wyższości socjalizmu, do którego Polska wraz z całą postępową ludzkością zmierza, i uzbroi ich do walki z burżuazyjnym poglądem na świat.

Dla prawidłowego zestawienia przeszłości ze współczesnością konieczne jest stosowanie marksistowsko-leninowskich założeń metodologii historii. Polegają one na uwzględnianiu:

„1. Treści zestawianych faktów, zjawisk, procesów z punktu widzenia prawidłowości towarzyszącym tym faktom w danej formacji.

2. Miejsca, które zestawiane fakty zajmują w procesie ogólnoświatowego rozwoju historycznego.

3. Obiektywnej oceny faktów z punktu widzenia ich postępowości lub reakcyjności.

4. Własnego naszego, klasowego stosunku do faktów...

Tylko przy zachowaniu tych warunków zestawienie może być metodologicznie słuszne, cenne zarówno od strony naukowo-poznawczej, jak i z punktu widzenia wychowania ideowo-politycznego" [2]).

Artykuł *Wyniki dyskusji* wyjaśnia istotę zestawień. Wskazuje, jak unikać błędnej aktualizacji i daje podstawę do właściwego jej stosowania.

Niewątpliwie lekcje historii powinny być lekcjami historii i nie wolno przeładowywać ich współczesnością. Wprawdzie nawet młodsi uczniowie interesują się

---

1) Tamże, str. 49.

2) Tamże, str. 48.

wydarzeniami bieżącymi, lecz zaspakajać to zainteresowanie należy na tzw. godzinach wychowawczych, w czasie zajęć kół pozalekcyjnych, przez przygotowywanie gazetek ściennych, okolicznościowe obchody i pogadanki, filmy, wystawy itp.

Tam, gdzie analogie ze współczesnością są na lekcji historii metodologicznie i metodycznie słuszne, należy je dawać pokrótce, zwięźle, wychodząc z założenia, że uczeń zna zjawisko współczesne, skoro ma mu ułatwić zrozumienie faktu minionego. „Zestawienie [1]) musi dać punkt widzenia kierujący ku głębszemu zrozumieniu danego zjawiska historycznego wraz ze wszystkimi cechami charakterystycznymi epoki".

Wiedza historyczna uczy rozumieć współczesność sama przez się, bez sztucznego odwoływania się do niej, bez zbytecznych przeskakiwań od formacji do formacji. Analiza kolejno po sobie następujących pięciu formacji gospodarczo - społecznych prowadzi do zrozumienia, iż socjalizm jest dziejową koniecznością, nie zaś zjawiskiem przypadkowym, iż ustrój socjalistyczny jest nowym, lepszym sposobem życia społeczeństw ludzkich, uczy patrzeć na wypadki dziejowe nie w roli biernego widza, lecz od strony klas pracujących walczących z wyzyskiem, od strony solidaryzowania się z tym wszystkim, co w dziejach ludzkości było postępowe i twórcze.

## PRÓBY ROZWIĄZANIA ZAGADNIENIA STOSOWANIA MAPY PRZY NAUCE HISTORII W KLASIE IV

Pozycją sprawiającą duże trudności nauczycielom klas czwartych jest zagadnienie mapy na lekcjach historii. Program geografii klasy III nie wprowadza mapy zupełnie. Dziecko przychodząc do klasy IV ma praktyczne pojęcie o dolinach, górach, pagórkach, rzekach, nizinach itp. i orientuje się w stronach świata. Na pierwszych lekcjach klasy IV zaczyna poznawać plan. Słowem, gdy mówimy przy nauce historii o Łabie, Odrze, Wiśle, mapa jest uczniom właściwie nie znana. Piszę „właściwie", bo dzieci miejskie, zwłaszcza wielkomiejskie znają mapy z wykresów, plakatów okolicznościowych, z pism ilustrowanych, często mają mapy w domu. W trudniejszym położeniu jest nauczyciel w małych osiedlach, w odległych od kolei miastach.

Toteż mówiąc o życiu Słowian nad Łabą i Odrą trzeba oprzeć się na wiadomości dziecka o znanej mu rzece: jeśli to jest rzeczka mała, powiemy, ile razy od niej szersza, dłuższa jest Łaba, Odra, Wisła; wytłumaczymy znaczenie rzeki w życiu ludzi pierwotnych i określimy, w którą stronę od naszej szkoły trzeba iść i jak długo, aby dojść do tych rzek. Ale na tym nie możemy poprzestać. Na każdej lekcji potrzebna jest zastępcza mapa przemawiająca do wyobraźni dziecka. Realizując więc sposób podany w uwagach metodycznych, zespół nauczycieli klas czwartych i piątych warszawskiego okręgowego ośrodka historii postanowił przeprowadzić eksperyment — zastosowanie mapy-obrazka na pierwszych lekcjach w klasie IV.

Mapa-prototyp została wykonana jako obrazek: góry naklejone wypukło, rzeki koloru błękitnego, morze ciemno-niebieskie, brzeg piaszczysty, grody zaznaczone jako małe baszty według rysunków z tablic prehistorycznych J. Przeworskiej. Z rzek mapa uwzględnia: Odrę, Nysę, Wartę, Noteć, Wisłę, San, Bug, Dniestr i Dniepr z Prypecią. Przy dyskusji nad mapą wysunęła się konieczność umieszczenia na niej jeszcze Łaby. Przemyślenia wymaga sprawa symbolów-obrazków, np. oznaczanie mo-

---

[1]) Tamże, str. 50.

rza ciemną barwą może spowodować w przyszłości pomylenie w odczytywaniu mapy (ciemnoniebieska barwa — symbol głębi morskiej, należy uwzględniać w obrazku-mapie barwy zgodne z przyjętymi symbolami w mapach fizycznych). Tereny zamieszkałe przez plemiona ruskie trzeba oddzielić od obszaru Polski Piastowskiej. Słowem, aby mapa-obrazek była istotnie pomocą naukową, należy opracować ją w porozumieniu z geografem oraz prehistorykiem. Stosowanie niedoskonałego, siłami nauczycielskimi wykonanego prototypu owej mapy na paru pierwszych lekcjach historii w kilku klasach czwartych dało wyniki przemawiające za gruntownym opracowaniem i zastosowaniem tej pomocy w szkole; dzieci interesują się mapą, chętnie odszukają dany obszar wiążąc go z rzeką, orientują się w kierunku najazdów niemieckich itd. Przy pomocy mapy można było ustalić gospodarcze związki Kijowa z Konstantynopolem (Dniepr płynie do morza Czarnego, Konstantynopol leży nad morzem Czarnym, z Kijowa łatwa była droga do tego dużego miasta itd.).

Inny typ mapy dla klasy IV to mapa z aplikacjami. Wykonana została już nie jako obrazek, ale jako mapa historyczna, jednak bez siatki geograficznej. Przedstawiona jest na niej Polska w XII i XIII wieku i jej sąsiedzi. Ziemie polskie zaznaczone są czerwoną barwą, obszary niemieckie — żółtą, ziemie czeskie — liliową i ruskie — zieloną. Kolorowe plamy przemawiają do dziecka; kierowany przez nauczyciela uczeń wiąże ziemie ruskie z Dnieprem i Dniestrem, polskie z Wisłą, Odrą, Wartą; widzi na zachodzie kolor żółty nad Łabą, gdzie na tereny słowiańskie wdarli się Niemcy. Dzieci na lekcji 8 [1]) uczyły się o podziale dzielnicowym Polski po śmierci Krzywoustego i wiedzą, że Polska nie stanowiła jedności, że tam, gdzie czerwona barwa, było wiele księstw, których książęta-Piastowie prowadzili walki domowe. Na tym poziomie nie wymagamy od ucznia, aby umiał dokładnie wskazywać podział według statutu Krzywoustego. Dziecko nie poznało jeszcze na lekcjach geografii mapy Polski nie jest w możności prawidłowo pokazać granice. Wystarczy, jeśli klasa będzie wiedziała, że najstarszy z rodu Piastów miał rządzić częścią środkowej Polski z Krakowem i Pomorzem. Aplikacje zastosujemy na lekcji 12 *Opanowanie pobrzeży Bałtyku przez Niemcy*, aby utrwalić wzrokowo tworzenie się niemieckiego wału nad Bałtykiem. Jak zostały wykonane owe aplikacje? Przy pomocy mapek konturowych z książki Z. Wojciechowskiego *Polska — Niemcy* (1946 r.) zrobione zostały kartonowe, żółtej barwy wycinki przedstawiające obszary: Marchii Brandenburskiej Pomorza Szczecińskiego, ziemi chełmińskiej i Prus, ziemi lubuskiej i Nowej Marchii, wreszcie Pomorza Gdańskiego. Na wycinkach umieszczone są daty: Pomorze Szczecińskie 1181, ziemia chełmińska i Prusy 1226, ziemia lubuska 1249, Pomorze Gdańskie 1308. Nakładanie owych wycinków tworzy w oczach dzieci wał niemiecki nad Bałtykiem.

Na lekcji w klasie IV ogólnokształcącej szkoły w śródmieściu Warszawy została mapa z aplikacjami po raz pierwszy wypróbowana. Nauczycielka uprzednio sprawdziła, czy dzieci orientują się, jak na tej mapie oznaczone są rzeki, i objaśniła znaczenie barw, następnie dzieci przypomniały walki domowe w Polsce i osłabienie Polski. Wtedy nauczycielka na mapie przypięła pluskiewką wycinek — Marchię Brandenburską i spytała, co dzieci wiedzą o Marchii (Niemcy założyli ją nad Łabą żeby podbić Słowian). Zobaczmy, ile ziemi słowiańskiej Niemcy podbili, jak Marchia urosła. Nad jaką rzeką leży? Dzieci sprawdzają: nad Łabą, ale podchodzi już pod Odrę. Jaki gród jest zagrożony? (Szczecin). Książęta szczecińscy nie mając pomocy od innych książąt z rodziny Piastów złożyli hołd cesarzowi niemieckiemu. Na mapie zostaje zasłonięte żółtym wycinkiem z datą 1181 Pomorze Zachodnie. Dostało się ono na bardzo długi czas pod wpływy niemieckie, bo aż do r. 1945. Opowiadając o wal-

[1]) *Program historii*, 1949.

kach z Prusami i o sprowadzeniu Krzyżaków nauczycielka zasłoniła ziemię chełmińską i Prusy. Tutaj posypały się uwagi, że teraz Niemcy mogą zabrać Gdańsk (czy zaraz Pani zasłoni Gdańsk? Jeszcze nie na tej lekcji? Za ile lekcji to będzie?). Na mapie zostaje zasłonięta ziemia lubuska. Nauczycielka wyjaśnia, że w ten sposób Marchia odcięła Śląsk od Szczecina (Ślązacy nie mogli jeździć Odrą do Bałtyku) i dosięgnęła aż do granic Pomorza Gdańskiego.

Następnie postawione zostało pytanie: co robiliśmy na dzisiejszej lekcji? (patrzyliśmy na mapie, jak Niemcy zabierali ziemie nad morzem). W zeszytach został zapisany tytuł: *Niemcy nad Bałtykiem* i zanotowane poszczególne momenty opanowywania ziem nadbałtyckich przez Niemców. Na następnej lekcji będą pogłębione wiadomości o Krzyżakach i zostaną omówione ich napady na ziemie ruskie. Trzeba też będzie sprawdzić, czy dzieci potrafią przenieść wiadomości z mapy i aplikacje na mapę - obrazek (pokaż ziemie zabrane przez Marchię i Krzyżaków; na jakie ziemie napadali Krzyżacy?).

W toku dyskusji nad stosowaniem owej mapy stwierdzone zostało, że sam proces zasłaniania wycinkami o barwie „niemieckiej“ terenów polskich budzi wielkie zainteresowanie dzieci (natężona uwaga całej klasy; zapytania: co dalej?), ułatwia wnioskowanie (teraz zabiorą Gdańsk, ale kto? Krzyżacy czy Marchia?) i utrwala niejeden proces wzrokowo. Ćwiczenia tego rodzaju stanowią przygotowanie do zrozumienia mapy historycznej przekrojowej i rozwojowej. Zastrzeżenia budzi strona techniczna: jak przygotować samą mapę i wycinki, aby przez częste używanie nie uległa szybkiemu zniszczeniu (z czego? czym przymocowywać wycinki?).

Wysunięte zostały propozycje, aby w ten sam sposób zilustrować: 1. oderwanie się od Polski podzielonego na wiele dzielnic Śląska (wycinek — Śląsk obwiedziemy barwą zieloną dla utrwalenia, że Śląsk przechodzi do Czechów), 2. posuwanie się Polski na wschód od czasów Kazimierza Wielkiego. W ten sposób przygotujemy dzieci do korzystania z mapy ściennej Semkowicza *Polska Jagiellonów*, gdy już znają mapę z lekcyj geografii.

Wydaniem tego rodzaju map dla klas czwartych powinny zająć się zakłady i instytuty wydawnicze. Nauczyciel sam nie wykona takich pomocy, gdyż brak mu i czasu, i możliwości zarówno technicznych, jak i naukowych.

Jeśli mapy te mają być naukowo ścisłe i dydaktycznie właściwe, pracować nad nimi muszą naukowcy-geografowie, historycy i prehistorycy, ośrodki dydaktyczno-naukowe obu przedmiotów oraz malarze, aby mapy były estetyczne i przemawiały do wyobraźni dziecka. Zadaniem nauczycieli jest natomiast zgłaszanie praktycznych pomysłów oraz zapotrzebowań na pomoce, wykonywanie w zespołach prototypów, badanie ich zastosowania w praktyce. Jedną z takich prób przedstawiamy w niniejszym artykule. Prosimy kolegów o wypowiedzenie się na ten temat, prosimy o zgłaszanie swoich pomysłów, uczniowie klas czwartych czekają na pomoce, które ułatwią im zrozumienie nowego programu.

Artykuł opracował zespół klasy IV i V
Okręgowego Ośrodka Naukowo - Dydaktycznego Historii w Warszawie.

# R E C E N Z J E

*JÓZEF DUTKIEWICZ*

А. В. Ефимов, А. П. Авериянов, В. А. Орлов, Е. Ф. Санин: «Методическое пособие по новой истории для 8 класса средней школы» (1640—1870) под редакцией члена-корреспондента Академии Наук СССР Ефимова А. В., Учпедгиз, Москва 1949, стр. 268

A. W. JEFIMOW, A. P. AWIERIANOW, W. A. ORŁOW, E. F. SANIN PORADNIK METODYCZNY DO NAUCZANIA HISTORII NOWOŻYTNEJ w VIII KLASIE SZKOŁY ŚREDNIEJ (1640 — 1870) pod redakcją członka-korespondenta Akademii Nauk ZSRR A. W. Jefimowa. Uczpedgiz, Moskwa 1949 str. 268

Jest to jak gdyby dalszy ciąg omówionego w poprzednim numerze *Wiadomości Historycznych* podręcznika dla nauczyciela o nauczaniu historii średniowiecznej pod redakcją prof. Kosminskiego. Redakcja omawianej książki powołuje się nawet wyraźnie na wstęp ogólny o używaniu podręcznika i toku lekcyjnym Kosminskiego. Prof. Jefimow, znany polskiemu czytelnikowi z tłumaczonej na język polski historii rewolucji burżuazyjnej francuskiej, ogranicza się we wstępie do ogólnej charakterystyki okresu kapitalizmu, który jest przedmiotem nauczania w klasie VIII. Następnie ostrzega, że aczkolwiek ilość materiału dydaktycznego, pomocy, przykładów podana w książce przy poszczególnych zagadnieniach jest bardzo duża, to zrobione to jest celowo, aby nauczyciel miał możność wyboru; wyczerpanie bowiem wszystkiego nie byłoby możliwe ani potrzebne. Nauczyciel musi liczyć się z poziomem i zainteresowaniami klasy dokonując wyboru pomocy, terminów, haseł i uogólnień związanych z danym tematem. Jefimow przypomina też nauczycielowi, że podane przez autorów uwagi metodyczne nie są obowiązującym wzorcem. Jedynie program stanowi podstawę formalną zakresu nauczania.

Redaktor przewodnika metodycznego Jefimow oprócz przedmowy opracował wstęp i schemat metodologicznych zasad i pojęć, które powinny stanowić formalny cel kształcenia na lekcjach historii w klasie VIII. Jefimow wychodzi z założenia, że metodyka nauczania historii wiąże się ściśle z metodologią nauki historii. Jest to teza nie obca naszej literaturze, gdzie mamy począwszy od Lelewela przykłady powiązania zainteresowań z teorią historii — historyką i nauczaniem — dydaktyką historii [1]) Teza dla nas dziś bardzo aktualna wobec przebudowy programu i oparcia go na zasadach materializmu historycznego.

---

[1]) Por. tezę dra Moszczeńskiej na międzynarodowym zjeździe historyków w Warszawie 1933, zeszyt specjalny *Przeglądu Historycznego* 1933 i C. Świderkówny *Obiektywne podstawy nauczania w historii*, Łódź 1933.

Jefimow zaczyna wstęp od stwierdzenia wychowawczych i poznawczych celów nauczania historii nowożytnej, tj. historii epoki kapitalizmu. Dzieli tę epokę na 3 okresy: od burżuazyjnej rewolucji w Anglii do r. 1789, od rewolucji francuskiej do r. 1870 i od r. 1870 do 1917. Program klasy VIII obejmuje dwa pierwsze okresy. Książka recenzowana powstała jako pomoc dla nauczyciela, gdy nie było jeszcze odpowiedniego podręcznika. Autorzy uznali jednak, że obecnie, kiedy już są podręczniki, zachodzi potrzeba uwzględnienia oprócz uwag metodycznych pewnej sumy danych faktycznych, które pozwolą nauczycielowi uzupełnić podręcznik, a przede wszystkim dadzą mu realną podstawę do uogólnień. Jefimow ostrzega nauczyciela przed dwoma skrajnościami: faktologią, zwaną też „ślepą empirią" (str. 28), pozbawioną szerszego spojrzenia na całość w złudnej pogoni za absolutnym obiektywizmem, a z drugiej strony abstrakcyjnym teoretyzowaniem schematycznym, jak to robiła szkoła Pokrowskiego, gdzie socjologizujące wywody wypaczały rzeczywisty przebieg wydarzeń zacierając indywidualne cechy narodów.

Następnie Jefimow zwraca uwagę nauczycieli na rozdziały dotyczące roli Rosji w kulturze europejskiej, dodane w siódmym wydaniu podręcznika, a których treść powinna wejść do nauczania szkolnego. Pokrótce wspomina o aktualizacji, tak szeroko dyskutowanej na łamach dwumiesięcznika Преподавание истории z r. 1948 [1]). Kładzie duży nacisk na staranne objaśnianie terminów, tępienie werbalizmu i anachronizmów. „Nie można uczyć historii w oderwaniu od materializmu historycznego, ale nie można też w szkole podawać rozwiniętej teorii historycznego materializmu bez należytej podbudowy faktycznej" (str. 21). Jefimow przypomina uchwały Zjazdu Historyków-marksistów z r. 1928, na którym zadecydowano wykład historii w szkole w układzie chronologicznym, a nie według formacji gospodarczo-społecznych. Cytuje dalej decyzję CK WKP(b) z r. 1934 o nauczaniu historii „w porządku chronologicznym na podstawie teorii o społeczno-ekonomicznych formacjach". „Historia mówi nie o jednym społeczeństwie, przechodzącym fazy rozwoju, ale o wielu krajach współzależnych i walczących, które w różnym czasie przechodzą fazy rozwojowe" (str. 22). Jefimow wypowiada się zasadniczo za metodą indukcji w nauczaniu historii. Ale naturalnie „doprowadzenie do uogólnień przez podanie dużego materiału faktycznego wymaga bardzo wiele czasu" (str. 25). Trzeba ułożyć wobec tego w szkole krótkie konspekty przeglądowe z indukcją opartą na obszernym materiale, mimo wąskiego zagadnienia. Wobec znanej i przyjętej na ogół w dydaktyce tezy o kształcącym charakterze zestawień i tablic Jefimow daje tylko małą wzmiankę o potrzebie tablic synchronistycznych.

Ciekawy rozdział stanowi charakterystyka metodyki burżuazyjnych historyków. Jefimow odróżnia wśród nich trzy kierunki. Jedni zgadzają się wprawdzie na prawidłowość rozwoju, ale pojmują ją idealistycznie w duchu Berkeleya. Inni uznają, że zjawiska w swej istocie są niepoznawalne (neokantyzm), opisać można jedynie przejawy zewnętrzne i powierzchowne zależności. Trzecia grupa — za przykładem Hegla — uznaje wyłącznie prawidłowość w rozwoju idei i państwa. Wszyscy historycy burżuazyjni dowodzili niemożliwości rewolucji socjalistycznej. „Burżuazyjna metodyka historii rozważała szczegóły, chwyty dydaktyczne przeoczając zagadnienie najistotniejsze: jak wykazać uczniom istotę procesu historycznego... Burżuazyjna historiografia zaciera i maskuje wyzysk proletariatu, ukrywa eksploatacyjny charakter burżuazyjnej demokracji" (str. 27). Rozważania swoje autor zamyka podaniem bibliografii dla całości zagadnienia.

Książka ma, tak zresztą jak i program historii, układ chronologiczny. Dobór tematów jest dość charakterystyczny, uderza przewaga historii Francji. Materiał

---

[1]) Omówienie tej dyskusji — patrz numer niniejszy *Wiadomości Historycznych*, str. 46.

podzielono na 4 części: Część I obejmuje rozdziały: Rewolucja angielska 1640—60, Francja w latach 1650—1750, Europa środkowa w XVII i XVIII w., Wzrastająca rola Rosji w XVII i XVIII w., Kraje Dalekiego Wschodu. Część II zaczyna się od przewrotu przemysłowego w Anglii i przechodzi do tematów: powstanie Stanów Zjednoczonych, rewolucja francuska do 1794, Francja a Europa 1794—1815. Część III zawiera rozdziały: Kongres wiedeński i św. przymierze, Restauracja i rewolucja lipcowa, Socjalizm utopijny, Monarchia lipcowa, Anglia w latach 1815—1848, Naukowy komunizm, Rewolucja lutowa i druga rzeczpospolita francuska, Rewolucja r. 1848 w Niemczech i Austrii. Część IV składa się z rozdziałów: Reakcja, Wojna krymska, Rumunia i Serbia; Anglia w latach 1850—1870; Zjednoczenie Włoch; Zjednoczenie Niemiec; Wojna secesyjna; Daleki Wschód w latach 1850—1870; Pierwsza Międzynarodówka; Rozwój techniki w XVIII i XIX w. do r. 1870; Rola kultury rosyjskiej w XVIII i XIX w. Po każdej części przewidziane są lekcje na powtórzenie z podaniem tematów i dyspozycjami.

Podam przykład rozwinięcia jednego tematu: początek przewrotu przemysłowego w Anglii. *Mapa:* Wielka Brytania. *Plan:* ustrój polityczny Anglii w XVIII w. Koncentracja bogactw w ręku burżuazji i ziemian. Wzrost wyzysku mas pracujących. Pierwsze fabryki i maszyny. Główne klasy społeczeństwa kapitalistycznego: burżuazja i proletariat. Zasadnicze pojęcia: tzw. pierwotna koncentracja. Wywłaszczenie drobnych producentów. Rewolucja agrarna. Od manufaktury do maszyn. Rzemiosło, manufaktura, fabryka. Wyzysk robotników. Pierwsze pytania: Kiedy w Anglii wybuchła rewolucja burżuazyjna? Jaka klasa doszła wówczas do władzy? Znaczenie rewolucji 1649—1688 dla dalszego rozwoju Anglii. Wykład o rozwoju kapitalizmu w Anglii. Podział pracy w manufakturach. Rugi na wsi dają armię zapasową pracy i powiększają miejski rynek pracy. Przy omawianiu ustroju politycznego Anglii można zastosować taki schemat: wynik rewolucji XVII w. — kapitaliści i ziemianie u władzy. W ostatnich latach XVIII w. Anglia wyprzedza Holandię pod względem potencjału przemysłowego i handlu. Wojna siedmioletnia, Pitt (nazwany Whigiem — str. 61), wyparcie Francuzów z Kanady i Indii. Kolonie angielskie w Afryce i Australii. Plan likwidacji długu wojennego doprowadza do konfliktu z kolonistami Ameryki Północnej. Rozwój fabryk sprawia, że Anglia mimo wojny utrzymała przodujące stanowisko. Ogólna charakterystyka przewrotu przemysłowego w Anglii. Nie tylko postęp techniczny, ale zmiana sposobów produkcji, wzrost dochodu społecznego, koncentracja bogactw, rewolucja agrarna — „Owce wyparły ludzi". „Uwolniono chłopów także od środków produkcji", likwidacja yeomenów. Takiej likwidacji średniego i małego chłopa nie znał żaden kraj. Surowe przepisy przeciw ubogim, przymus pracy — drogi do pozyskania robotnika w manufakturach. Wyzysk kolonii — drugim źródłem bogactwa. Handel niewolnikami. Kapitalizm w Anglii zrodził się znacznie przed końcem XVIII w. Dwa typy manufaktur. Często pierwszy i ostatni etap produkcji były scalone dla kontroli. Manufaktura zatrudniała przeważnie robotników wykwalifikowanych. Przewrót gospodarczy — to przejście od manufaktury do fabryki. W Anglii zaistniały optymalne warunki dla powstania maszyn i rozwoju kapitalizmu. Pierwsze zareagowanie robotników na wprowadzenie maszyn.

Polecenia: 1. przeczytać w domu § 1 i 10 z XIII rozdziału I tomu *Kapitału,* 2. sporządzić tablicę chronologiczną wynalazków (uwzględniając wynalazki Rosjan), 3. przeczytać w klasie wyjątki z *Bogactwa narodów* Smitha, 4. wyzyskać obrazek *Port Londyński;* ilustracje pokazujące maszyny i fabrykę (w podręczniku), 5. o luddystach (niszczycielach maszyn), dać cytat z *Manifestu Komunistycznego* i przytoczyć wiersz Byrona zamieszczony w *Wypisach Historycznych (Chrestomatii).*

P y t a n i a z p o w t ó r z e n i a. Ustrój polityczny Anglii od r. 1688. Ekonomiczne przesłanki pojawienia się maszyn. Techniczne przesłanki wynalazków. Nowe zasadnicze maszyny w Anglii XVIII w. Nowe klasy jako rezultat produkcji maszynowej. Pierwsze walki robotników o poprawę bytu.

B i b l i o g r a f i a do tego tematu obejmuje 7 pozycji klasyków marksizmu z *Kapitałem* Marksa i *Położeniem klasy robotniczej w Anglii* Engelsa przede wszystkim. Dalej wymieniono tłumaczenie rosyjskie pracy Mantoux *Rewolucja przemysłowa w Anglii*, dwie prace Ławrowskiego: *Przewrót agrarny* i *Przewrót przemysłowy w Anglii.* Oprócz tego 3 utwory z literatury pięknej jako lektura dla uczniów: Dickensa *Poza*, Heinego *Okręt niewolników* i Defoë *Robinson Crusoe.*

Gdyby omawiana książka mogła być dostępna choćby w bibliotece każdego ośrodka okręgowego historii, nauczyciele znaleźliby w niej dużą pomoc w realizowaniu materialistycznego poglądu na procesy historyczne (epoka nowożytna 1640-1870).

*J. D.*

## LIGOCKI EDWARD, MIĘDZY WATYKANEM a POLSKĄ
str. 191, Warszawa 1949 r.

„Praca niniejsza — pisze autor, znany pisarz katolicki z okresu międzywojennego — nie jest studium historycznym“, ponieważ jednak „celem jej jest poruszenie problemów, które od wieków narastały między Watykanem a Polską“ i to nie w duchu Kadłubka czy Długosza, sądzę, że należy zwrócić na nią uwagę kolegów - nauczycieli. Książka wyszła spod prasy przed osławionym listem papieskim w sprawie groźby ekskomuniki i jest ciągle aktualna. Autor przystąpił do niej w wyniku obserwacji i badań stanowiska papiestwa w czasie drugiej wojny światowej i po oświadczeniu Piusa XII do agencji katolickiej niemieckiej, w którym porównane jest wysiedlanie ludności polskiej podczas wojny z akcją przesiedlenia Niemców z naszych ziem zachodnich (list pasterski do biskupów niemieckich z 1. III. 1948 r. podany w całości w załącznikach).

Autor wskazuje na „widmo nowego pochodu krzyżowego“, na analogię krucjat prowadzonych w istocie w imię interesów handlowych miast włoskich. „Dziś w imię interesu kapitału amerykańskiego mobilizuje się katolików i protestantów w szaleńczy pochód przeciw Wschodowi wciągając do udziału Niemców“.

Dla nauczycieli historii szczególnie interesujący jest rozdział *Papiestwo i Polska na tle historii.* Autor wytyka tu błędy w oświetleniu tego problemu przez naszą historiografię, błędy sięgające korzeniami w średniowiecze, a jednym z zasadniczych jest teza, że dopiero chrześcijanizm umożliwił utworzenie państwa. Wszystko do Mieszka I uznawano za legendę. To było wygodne twierdzenie dla podkreślenia doniosłości chrystianizacji. Nauka polska zbyt często opierała się na wywodach uczonych niemieckich katolików, broniących papieskiej i niemieckiej racji stanu, dlatego np. nie dość jasno podkreślali nasi historycy fakt niezatwierdzenia przez papieża wyroku w procesie warszawskim z Zakonem (1339), nie wyjaśnili, że papiestwo popierając plany Witolda szło na rękę Zakonowi, że wyklęło Kazimierza Jagiellończyka z powodu „niesprawiedliwego“ pokoju w Toruniu. Antypapież Feliks V odpowiada za złamanie pokoju z Turcją, co zakończyło się klęską pod War-

ną. Papiestwo pchało i później Polskę do walk z Turcją, które nie zawsze szły po linii polskiej racji stanu. Kościół katolicki i konserwatywna szlachta są odpowiedzialne po zwycięstwie kontrreformacji w Polsce za upadek oświaty w XVII w. Kościół, będąc potężnym właścicielem ziemskim, był gorliwym obrońcą feudalizmu w Polsce. Po rozbiorach popierał on rządy absolutnych monarchów, zwalczał polski ruch narodowo - wyzwoleńczy, potępiał doktryny postępowe i demokratyczne. Powstanie listopadowe zostało potępione przez Grzegorza XVI (breve z dnia 9. VI. 1832), a powstanie styczniowe przez Piusa IX (encyklika z dnia 30. VII. 1864). Autor podkreśla ponadto niezwykłość faktu, że Polska Ludowa nie została uznana przez Watykan.

W rozdziałach VI i VII roztrząsa Ligocki politykę Watykanu po pierwszej wojnie światowej pozornie pokojową, w istocie protegującą imperializm włoski i niemiecki, czego dowodem była próba mediacji Watykanu 31. VIII. 1939 r. i 20. X. 1939 r. Autor przedstawia karierę kardynała Pacellego (obecny Pius XII) jako nuncjusza w Niemczech i kardynała sekretarza stanu, który doprowadził do skutku konkordat z Hitlerem 20. VII. 1933. W czasie drugiej wojny radio watykańskie pochlebnie komentowało „nowy ład“ w Europie [1]). Watykan zresztą był poinformowany o planach agresji Hitlera na Polskę (dokumenty z materiałów norymberskich) i nie zaprotestował przeciw temu. Natomiast w 1943 r. kuria papieska protestowała przeciw zbyt ostrym warunkom Roosevelta dla państw osi. Po drugiej wojnie światowej Watykan popierał Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Jako dowód kontaktu Watykanu z Waszyngtonem przytoczone są dwa dokumenty: pismo wierzytelne dla rezydenta amerykańskiego w Watykanie Trumana i odpowiedź Piusa XII wraz z komentarzami prasy włoskiej z sierpnia 1947 r. Dalszym ciągiem tego zbliżenia była wizyta Marshalla u papieża — rezultatem afera prymasa Węgier. Stosunek Kościoła do państw demokracji ludowej jest wynikiem zasadniczej zgodności polityki watykańskiej z doktryną faszyzmu. „Jakże może być inaczej — rozumuje autor — skoro papiestwo samo jest kapitalistą w dużym stylu, na co wskazuje portfel akcji Watykanu i wysokość jego udziału w różnych bankach“.

Na tym tle rysuje się polityka Watykanu wobec Polski. Autor omawia sprawę naszych diecezji w województwach zachodnich (rozdz. VIII), fakt podporządkowania kilku parafii pogranicznych polskich nad Nysą biskupowi w Miśni rezydującemu w Budziszynie. Są parafie pod Wrocławiem (pow. Wołów) zarządzane przez administratorów, proboszczowie zaś tytularni przebywają w Niemczech.

Nadto prowadzi się propagandę w obronie rzekomo uciskanego kościoła w państwach demokracji ludowych, prowadzi ją zaś Watykan, który nie reagował na ludobójstwo i zbrodnie hitleryzmu.

Równie poważne zastrzeżenia, jak stanowisko Watykanu, budzi stanowisko episkopatu polskiego. Podkreślić też należy, że po wojnie episkopat polski nie zrobił nic, aby rozładować podziemie. Prymas Polski znalazł słowa pochwały dla naszej politycznej emigracji zapominając o obowiązkach swego urzędu. Wiemy jednak, i to wyraźnie podkreśla autor, że pewne odłamy katolików francuskich i włoskich oraz znaczna większość polskich wysuwają program radykalnych reform, gotowe współpracować lub już współpracując w budowie socjalizmu. Wśród tych odłamów są coraz liczniejsze grupy księży wyraźnie dostrzegające linię dzielącą interesy narodowe od bardzo doczesnych interesów państwa watykańskiego. Wiedzą również, że wolność kultu jest podstawowym uprawnieniem obywateli państw demokracji ludowych.

---

[1]) A. Manhattan, *Catholic Church against the XX century*, 1947.

Jako załączniki do omawianej pracy przedrukowano: oświadczenie polskiego ministra administracji z 14. III. 1949 r. w sprawie stosunku państwa do kościoła, list pasterski Piusa XII z dnia 1. III. 1948 r. do biskupów niemieckich oraz liczne wypowiedzi duchowieństwa niższego w Polsce o potrzebie współpracy w budowie nowego państwa.

Dzięki zawartym w niej materiałom książka będzie pożyteczną pomocą przy zagadnieniach Polski współczesnej, oddać także może usługi na lekcjach historii. Naturalnie, jak widać z tego sprawozdania, nie znajdzie tu nauczyciel pełnego obrazu stosunku Watykanu do Polski, ale raczej jego fragmenty oraz oświetlenie zasadniczych linii polityki kurii rzymskiej.

*KINGA SZYMBORSKA*

## MARIAN TYROWICZ: SPRAWA KS. PIOTRA ŚCIEGIENNEGO
„Książka", Warszawa 1948

Praca niniejsza dostarcza materiału do opracowania w szkole jednego z fragmentów polskiego ruchu ludowego. Jest więc w swym założeniu pożyteczna i potrzebna.

Na jej treść składa się w I cz. osiem rozdziałów, w których autor omawia położenie Polaków po powstaniu listopadowym i sprawę włościańską; następnie ruch na ziemiach polskich po upadku powstania. Na tym tle ogólnym zarysowuje postać ks. Piotra Ściegiennego i jego działalność.

II część pracy — to wyjątki z nieznanych pism ks. Piotra Ściegiennego. Szkoda, że autor nie podał tu tekstu *Złotej książeczki*[1]). Może stało się to dlatego, że pełny jej tekst wydał Z. Młynarski w swej pracy *Z dziejów demokracji polskiej* („Książka", 1946). Ale w monografii poświęconej wyłącznie Ściegiennemu brak ten daje się odczuć, zwłaszcza jeśli chodzi o pracę w szkole. Książka opatrzona jest przypisami, podaje szeroką bibliografię oraz indeks osób i nazw geograficznych. Walorem pracy jest jej jasny układ, omówienie w porządku chronologicznym życia Piotra Ściennego. Jasno zarysowana jest jego działalność, bieg wydarzeń przedstawiony interesująco.

W rozdziale I nie wystarczająco tłumaczy autor przyczyny rugów chłopskich, mianowicie życiem nad stan szlachty i chęcią powiększenia swych folwarków. „W poszukiwaniu zaś sposobów pokrycia.... wydatków uciekała się do tzw. rugów chłopskich, wyrzucając niejednokrotnie chłopów z ich niewielkich działów ziemi, by tą drogą powiększyć swe folwarki" (str. 21). Należałoby wyjaśnić rugi procesem kapitalizacji gospodarki rolnej.

W rozdziale II w odniesieniu do postaci ks. Lamennais'go czytamy: „Postępowy ten katolik występował przeciw ustrojowi nierówności społecznych, przeciw Kościołowi, który go podtrzymuje, a z drugiej strony przeciw materializmowi budzącego się wówczas socjalizmu we Francji..." (str. 31). Sądzę, że charakterystyka socjalizmu tego okresu nie jest słuszna, francuski bowiem socjalizm utopijny był w swych podstawach filozoficznych — idealistyczny.

[1]) Aczkolwiek nie jest ostatecznie ustalone w nauce polskiej, czy autorem *Złotej książeczki* był ks. Ściegienny, to niewątpliwie ideologia w niej zawarta była wyrazem poglądów zarówno ks. Ściegiennego, jak i ruchu, którym on kierował.

Miałabym również pewne zastrzeżenia co do ujęcia ideologii ruchu Ściegiennego. Autor zbyt mało podkreślił klasowy jego charakter. Jest to przecież pierwszy ruch ludowy na ziemiach polskich i to należałoby mocno podkreślić — ruch klasowy, który rękami tego ludu chce zmienić jego położenie.

Spisek Ściegiennego ma specyficzny charakter właśnie na tle innych działań na ziemiach polskich, gdzie szlachta bojąc się ruchu ludowego dążyła do ujęcia sprawy włościan w swoje ręce, by doprowadzić do realizacji własnych celów polityczno-gospodarczych. W ruchu Ściegiennego natomiast jest wyraźna działalność ludu dla realizacji swych celów i wyraźne dążenie do budzenia świadomości klasowej ludu.

Ciekawym zabarwieniem tego ruchu jest międzynarodowość, wspólnota klasowa ludu polskiego i rosyjskiego: „W przyszłej wojnie staną chłopi i mieszczanie polscy i rosyjscy z jednej strony, a panowie i królowie polscy i rosyjscy z drugiej strony, chłopi będą strzelali nie do chłopów, ale do panów" *(Złota książeczka)*.

Jeżeli autor dostrzega te elementy, to osłabia je znacznie interpretując sprawę „dobrych panów" w *Złotej książeczce* jako ustępstwo Ściegiennego na rzecz szlachty, której Ściegienny miał przypisywać poważną rolę w ruchu (str. 59).

Sądzę, iż mówiąc o dobrych panach miał Ściegienny na myśli grupę drobnej szlachty z Lubelskiego zamieszanej w jego spisek bądź też tych radykałów szlacheckiego pochodzenia, którzy stanowili lewicę Związku Narodu Polskiego, a z którymi nawiązał kontakty. Nie wydaje mi się także słuszne nadanie temu ruchowi charakteru szerokiej politycznej akcji przeciw św. przymierzu, przeciw zasadzie legitymizmu (str. 60). Należałoby raczej podkreślić w programie Ściegiennego brak ostatecznych sformułowań, pewne sprzeczności oraz niejasność koncepcji przyszłego ustroju, mocniej omówić poglądy Ściegiennego jako ideologa myśli pacyfistycznej.

Dużą wartością pracy Tyrowicza jest opublikowanie nie znanych pism Ściegiennego, co przyczyni się do spopularyzowania wielu pięknych myśli tego chłopskiego rewolucjonisty.

Słusznie ocenia autor ruch Ściegiennego jako idealistyczny „oparty na miłości oraz na gorącym pragnieniu zastąpienia nędzy dobrobytem" (str. 60).

Jednak mimo idealizmu i mglistości koncepcji ustrojowych należy podkreślić nowe elementy występujące w ruchu Ściegiennego: masowość tego ruchu, oparcie o wieś pańszczyźnianą i ostre akcenty antagonizmu klasowego. W takim ujęciu zrozumiemy odrębność tego ruchu i wrogi doń stosunek szlachty.

Prócz omówionej pracy chciałabym zwrócić uwagę na odbitkę z *Pamiętnika Kieleckiego* z r. 1947 pt. *Inedita ks. Piotra Ściegiennego*, w której Marian Tyrowicz omawia nie znane dotąd jego pisma *Aforyzmy, czyli rzucone myśli, Dążność, obowiązki i przeznaczenie chrześcijanina, Zakon Chrześcijan*.

Szczególnie ciekawy jest rozdział zamykający powyższe rozważania, w którym autor prócz zwrócenia uwagi na wpływy polskich działaczy demokratycznych na Ściegiennego podkreśla niedostrzeżoną dotąd łączność ideową między jego tezami a angielską publicystyką radykalno-mieszczańską pierwszej połowy XIX w. Szczególnie widzi to autor w pacyfistycznych ideach Ściegiennego, porównując je z ideologią Cobdena i Benthama, których nazwiska znajdują się w rękopisach Ściegiennego.

# K R O N I K A

*J. K. S.*

## SPRAWOZDANIE Z CENTRALNEGO KURSU w SZKLARSKIEJ PORĘBIE DLA NAUCZYCIELI HISTORII ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W okresie od 3. VIII do 27. VIII br. odbył się w Szklarskiej Porębie Centralny Kurs dla Nauczycieli Historii Zakładów Kształcenia Nauczycieli. Uczestniczyły 82 osoby, 25% stanowili nauczyciele szkół ogólnokształcących.

Tematyka kursu obejmowała 5 zasadniczych działów:

1. Zapoznanie nauczyciela z nowymi programami i ich oświetleniem ideologicznym,
2. Podstawowe zagadnienia ekonomiki marksistowskiej,
3. Materializm historyczny,
4. Dydaktyka historii i wychowanie socjalistyczne,
5. Historia najnowsza (w. XX).

Wykładowcami na kursie byli: prof. dr Ż. Kormanowa, prof. dr E. Maleczyńska, prof. dr J. Zawadzki, prof. dr J. Dutkiewicz, mgr J. Schoenbrenner, mgr. K. Szymborska, mgr. J. Sierzputowski.

Praca odbywała się metodą wykładową i seminaryjną. Niewątpliwie pierwszym zadaniem kursu było wskazanie słuchaczom dróg samokształcenia. Nowe programy wymagają od nauczyciela historii zgłębienia zasad materializmu dziejowego, poznania ekonomiki marksistowskiej, nauczenia się wielu nie uwzględnianych dawniej w studiach uniwersyteckich tematów historycznych, przemyślenia zabiegów dydaktycznych, zwłaszcza w odniesieniu do nowych tematów. W ciągu trzech tygodni oczywiście taki ogrom zadań nie mógł zostać wykonany.

Można natomiast było dać przez wykłady syntezę zagadnień, a na ćwiczeniach seminaryjnych opracować wybrany temat dla wskazania metody samodzielnego kształcenia się.

Bardzo poważna praca została wykonana z zakresu ekonomiki. Dla wielu uczestników kursu problemy ekonomiki były nowością. Przystępne, jasno formułujące podstawowe pojęcia i definicje, wykłady prof. Zawadzkiego stały się punktem wyjścia samodzielnej pracy uczestników kursu, którzy posiłkując się jego podręcznikiem (*Podstawy marksistowskiej ekonomiki politycznej*, J. Zawadzki, 1949) przygotowali szereg tematów z dziedziny ekonomiki, kapitalizmu i socjalizmu. Zostały one omówione na seminariach, w ciągu których słuchacze referowali je stawiając jednocześnie profesorowi liczne pytania, przedstawiając swoje trudności. W ten sposób nie tylko różne wątpliwości zostały wyjaśnione, lecz jednocześnie ustalono, jak należy tłumaczyć młodzieży zasady ekonomiki i jak wprowadzać pojęcia ekonomiczne na lekcjach historii. Formacje przedkapitalistyczne zreferowała jedna ze słuchaczek wg książki K. Ostrowitianowa *Zarys ekonomiki przedkapitalistycznych formacji*, *Biblioteka ekonomiczna*, nr 2, 1948 r. Wykłady z materializmu historycznego (prof. dr Ż. Kormanowa) obejmowały: genezę materializmu historycznego, jego zasady, dorobek wniesiony przez Lenina i Stalina do materializmu dziejowego, zagadnienie tzw. obiektywizmu w nauce historii i zagadnienie partyjności nauki historycznej.

Ćwiczenia seminaryjne z materializmu historycznego pouczyły słuchaczy o metodzie czytania i interpretowania tekstów klasyków marksizmu, przy pomocy których każdy nauczyciel historii pogłębi wiedzę swoją z zakresu teorii materializmu dziejowego. Przeczytane i przedyskutowane zostały wyjątki z *Listów o materializmie historycznym* K. Marksa i F. Engelsa („Książka“ 1949) oraz część pracy J. Stalina *O materializmie dialektycznym i historycznym*, mianowicie *Materializm historyczny.* W toku dyskusji rozważany był problem wulgaryzacji materializmu, polegającej na ekonomizowaniu (odpowiednie cytaty zostały zanotowane dla udowodnienia, jaką rolę należy przyznawać czynnikom ekonomicznym, jaką zaś idei i jednostce). Żywą wymianę zdań wywołało zagadnienie lektury pracy J. Stalina z młodzieżą i wprowadzenie młodzieży w zrozumienie materialistycznego pojmowania dziejów.

Uczestnicy otrzymali następujące tematy do opracowania w ciągu roku:

1. Koncepcja materializmu historycznego z uwzględnieniem rozwoju tej koncepcji w umysłach Marksa i Engelsa;
2. Dlaczego materializm nie stanowi sztywnego schematu rozwojowego;
3. Czy i jak ludzie tworzą własną historię;
4. Materializm historyczny w trzech pracach historycznych K. Marksa *Walki klasowe we Francji 1848—1852, 18 brumaire'a Ludwika Bonaparte, Wojna domowa we Francji*, wyd. „Książka“, 1948);
5. Trzy źródła i trzy części marksizmu wg pracy W. Lenina pod takim tytułem;
6. Imperializm wg pracy W. Lenina *Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu;*
7. J. Stalin *O podstawach leninimu*, rozdział IV — *Dyktatura proletariatu.*

Prace ściśle dydaktyczne za punkt wyjścia brały nowy program historii. Wykłady na ten temat zapoznały uczestników z materialistycznym ujęciem historii przez program; z nową periodyzacją, z odmiennym wiązaniem tematów, z ujmowaniem całości procesu dziejowego.

Na seminariach dydaktycznych przedyskutowano kilka ważnych zagadnień. Osobne ćwiczenia poświęcone zostały *Manifestowi Komunistycznemu* z uwzględnieniem kwestii, jak należy omawiać ten ważny temat na poziomie klas IV, VII i XI. Słuchacze przygotowali konspekty lekcji, następnie w drodze dyskusji powzięto wnioski, jak realizować ów temat (Wyniki dyskusji podane zostaną czytelnikom *Wiadomości Historycznych* w oddzielnym artykule). W toku dyskusji wyraźnie zarysowało się zagadnienie aktualizacji, które zresztą było z góry umieszczone w planie zajęć kursu. Okazało się bowiem, że wśród nauczycieli było wielkie pomylenie pojęć co do tzw. aktualizacji, niektórzy np. proponowali, aby lekcję o *Manifeście*, jak każdą inną lekcję historii, zaczynać od dnia dzisiejszego. Inni wyraźnie twierdzili, że „tego wymaga dydaktyka“, lub że „tego żądają wizytatorzy i inspektorzy“, gdyż w ten sposób lekcje historii „właściwie wychowują“. Śród grupy przeciwników aktualizacji padły głosy zupełnie słuszne, że w takim razie historyk nie wypełni programu swego przedmiotu, bo będzie np. na lekcji o Grakchach opowiadał o współczesnej reformie rolnej. Jednak dyskusja nie przygotowana przez odpowiednią lekturę nie dawała pozytywnego rezultatu. Toteż przed ćwiczeniami poświęconymi aktualizacji, wielu słuchaczy zapoznało się z artykułami na powyższy temat w Преподавании истории, (rocz. 1948 i nr 2 1949). Artykuły te zostały następnie zreferowane, problem postawiony na właściwej płaszczyźnie metodologii i metodyki historii marksistowsko-leninowskiej [1]). Ciekawym momentem było (po przy-

[1]) Patrz artykuł w niniejszym numerze *Wiadomości Historycznych.*

jęciu tez wysuniętych przez *Wyniki dyskusji w sprawie wiązania przeszłości z współczesnością*, nr 2/1949 Преподавания истории) wyszukiwanie przez słuchaczy przykładów aktualizacji z własnej praktyki i motywowanie ich błędności bądź słuszności. Okazało się, że obecnie nauczyciele będą mieli mocne argumenty dla udowodnienia swego stosunku do tzw. aktualizacji. Wielu bowiem odczuwało, iż mechaniczne „wycieczki do współczesności", zestawienia, analogie są niepożądane, nie umiało jednak obronić swego stanowiska wobec stawianych im wymagań stałej aktualizacji, owego przeżytku epoki sanacyjnej.

Jednym z najbardziej mocnych momentów kursu była dyskusja nad tzw. obiektywizmem w nauce historycznej. Otwarta ona została po zreferowaniu przez jedną z uczestniczek kursu artykułu z Вопросов истории nr 12/1948 — Против объективизма в исторической науке. Wysunęły się problemy: czy obiektywizm w historii jest w ogóle możliwy, na czym polegał „obiektywizm" burżuazyjny, jaki jest pogląd idealistyczny na możliwość zbadania faktu dziejowego, czego nas o poznaniu uczą dialektyka i materializm historyczny, w jaki sposób nauka marksistowska, nauka historyczna radziecka dąży do istotnego obiektywizmu? Tematowi temu będzie również poświęcony artykuł w *Wiadomościach Historycznych*, problem obiektywizmu w historii musi być obecnie na nowo przemyślany i rozważony przez nauczyciela historii.

Na ogół uczestnicy kursu życzyli sobie przede wszystkim wiązania teorii marksizmu - leninizmu z praktyką nauczania historii w szkole, w ciągu seminariów stawiali pytania, jak dany, ściśle określony temat ująć materialistycznie (np. reformację, rewolucję 1789 itd.) i wysuwali postulat dostarczenia im materialistycznego opracowania dziejów Polski, z zakresu dziejów powszechnych bowiem możemy posługiwać się pracami radzieckimi.

Podczas kilku godzin opracowane zostały również problemy wychowania socjalistycznego; po zapoznaniu się z celami wychowawczymi, sformułowanymi przez program, uczestnicy kursu referowali wyjątki z radzieckich dydaktyk historii omawiające zagadnienia wychowania patriotycznego, komunistycznego i internacjonalnego. W ciągu dyskusji postulaty szkoły radzieckiej zestawiane były z naszymi warunkami politycznymi i naszą szkolną rzeczywistością, szczególnie żywo omawiany był problem kosmopolityzmu, internacjonalizmu i patriotyzmu, opierano się w dyskusji na artykułach z *Nowych Dróg* i prasy codziennej. Dokonano przeglądu tematyki programu historii, wybierając te tematy, które najbardziej nadają się do realizacji wychowania socjalistycznego. Zwrócono zwłaszcza uwagę na zagadnienia: poglądu na pracę tak mocno akcentowanego w programie, stosunku do człowieka i do grupy ludzi, poczucia solidarności z klasami pracującymi i walczącymi z wyzyskiem, międzynarodowości ruchu robotniczego, udziału Polaków w poczynaniach postępowych ludzkości, budzenia słusznej dumy narodowej z jednoczesną sprawiedliwą i właściwą dla danego etapu rozwojowego oceną posunięć własnego narodu.

Uczestnicy kursu przed wyjazdem zobowiązali się przekazać zdobyte w Szklarskiej Porębie doświadczenia kolegom w terenie. Na tych więc słuchaczach kursu powinni oprzeć się kierownicy okręgowych ośrodków historii przy tworzeniu zespołów w terenie, zespołów samokształceniowych, które pomogą nam w pracy nad realizacją nowych programów.

# SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOKRAJOWEJ KONFERENCJI KIEROWNIKOW OKRĘGOWYCH OSRODKÓW DYDAKTYCZNO-NAUKOWYCH

W dniach 28 i 29 sierpnia rb. odbyła się w Otwocku Ogólnokrajowa Konferencja Okręgowych Kierowników Ośrodków Dydaktyczno - Naukowych. Zagajając konferencję ob. minister Skrzeszewski przedstawił rolę kierowników ośrodków wobec wprowadzenia nowych programów podkreślając konieczność stworzenia w szkole atmosfery twórczej pracy. Następnie ob. minister sprecyzował odmienność kryterium kwalifikowania wartości nauczyciela dawniej i dziś. W okresie międzywojennym decydowała o wartości nauczyciela prawie wyłącznie metoda pracy, dziś przede wszystkim — wyniki. W tym ujęciu jednak nie mieści się obniżenie wartości metody. Dobre wyniki są bowiem warunkowane właściwym ujęciem programu, zastosowaniem najbardziej celowych metod nauczania, sprężystą egzekutywą i dobrym stosunkiem do dzieci i młodzieży. Ob. naczelnik J. Szurek zreferował zagadnienie oświatowe w Planie 6-letnim, ob. dyr J. Barbag omówił podstawy ideologiczne i naukowe nowych programów. Sprowadzają się one przede wszystkim do oparcia programów na zasadach marksizmu - leninizmu, dążą do ugruntowania naukowego poglądu na świat, uwzględniają tematykę związaną z budownictwem socjalizmu. Następnie omówił krótko zmiany dokonane w materiale nauczania w zakresie wszystkich przedmiotów podkreślając szczególnie rolę historii, która w nowym programie ma być szkołą patriotyzmu ludowego i kultu dla postępu.

Po plenarnym posiedzeniu rozpoczęły się prace w sekcjach przedmiotowych, w których wzięli udział kierownicy ośrodków okręgowych pod przewodnictwem kierowników centralnych ośrodków. Tematem obrad sekcji historycznej było zapoznanie uczestników z nowym programem oraz szczegółowa dyskusja dotycząca: 1. konstrukcji założeń naukowych i ideologicznych programów, 2. sposobów realizacji i związanej z tym roli ośrodków naukowo - dydaktycznych.

Punktem wyjścia do dyskusji był referat ob. J. Schoenbrenner, kierowniczki Okręgowego Ośrodka Historii w Warszawie, która przedstawiła konstrukcję programu (trzy cykle), nową periodyzację, ujęcie materialistyczne, wreszcie omówiła uwagi metodyczne w programie. Po ogólnym scharakteryzowaniu programu referentka przeszła do zadań, które stają przed ośrodkami dydaktyczno - naukowymi historii w związku z nowym programem. Są one trojakiego rodzaju: 1. wobec braku podręczników w bieżącym roku szkolnym obowiązkiem ośrodków jest możliwie szybkie dostarczenie nauczycielstwu materiałów rzeczowych, z których można będzie czerpać wiadomości do realizowania programu, 2. ośrodek historii powinien nadal organizować marksistowskie szkolenie nauczycieli, zwłaszcza w zakresie pogłębiania wiedzy o materializmie historycznym, 3. ośrodek historii powinien stać się kuźnią pomysłów w zakresie pomocy szkolnych i posunięć dydaktycznych. Ogólnie zaś — ośrodki muszą w bieżącym roku pobudzić pracę w terenie, zorganizować tam zespoły i związać je choćby tylko korespondencyjnie z okręgową poradnią. Wszystkie prace te muszą być zaplanowane centralnie, część z nich zaś wykonana zespołowo. Rozumiejąc trudności, jakie napotyka nauczyciel w znalezieniu materiału rzeczowego do realizacji nowych programów, kierownicy ośrodków podjęli zespołową pracę przygotowania komentarza do programu zawierającego instrukcje bibliograficzne do tematyki lekcyjnej oraz wskazówki metodyczne dla cyklu II i III.

Materiał podzielono w następujący sposób:

1. klasę IV opracowuje Warszawa,

2. formację komuny pierwotnej i niewolniczą — Gdańsk,

3. wczesny feudalizm — Lublin,

4. rozkwit feudalizmu, jego rozkład i początki kapitalizmu — Wrocław,

5. kapitalizm — Kraków,

6. imperializm — Łódź.

Wyniki obrad dotyczących spraw organizacyjnych ujęto w szereg wniosków, z których ważniejsze podajemy:

1. Klasa VII powinna mieć 4 godziny lekcji historii w pierwszym półroczu, a 4 godziny lekcji nauki o Polsce w II półroczu. Wówczas przygotujemy całkowitą podbudowę historyczną dla nauki o Polsce.

2. Szkoły zawodowe w zakresie przedmiotów ogólnokształcących powinny pozostawać nadal pod opieką ośrodków dydaktyczno - naukowych.

3. Podkreślono konieczność związania i skoordynowania pracy na wszystkich szczeblach nauczania z ośrodkami w ramach nowej organizacji studiów wyższych.

Na końcowym plenum przedstawiciel KC PZPR tow. Mariański wyjaśnił związek zachodzący między przebudową programów szkolnych z przeobrażeniami gospodarczo - społecznymi i politycznymi, które dokonały się w Polsce w latach 1944—1949.

## NAUCZYCIELSKIE KONFERENCJE PROGRAMOWE

W związku z wprowadzeniem nowych programów Ministerstwo Oświaty zarządziło zwołanie we wrześniu br. nauczycielskich konferencji powiatowych i okręgowych. Głównym punktem obrad było omówienie nowych programów. Większość kuratoriów zorganizowała powyższe konferencje przy czynnej współpracy kierowników ośrodków naukowo - dydaktycznych, którzy wzięli osobiście udział w obradach, a ponadto wydelegowali w teren jako referentów członków aktywów ośrodkowych. Ta współpraca władz administracji szkolnej i ośrodków naukowo - dydaktycznych dała pomyślne wyniki.

Niestety nie wszystkie kuratoria doceniły pomoc, jaką im mogą dać w tym wypadku ośrodki naukowo - dydaktyczne, wokół których skupiają się coraz liczniej najbardziej aktywni nauczyciele mający już dziś za sobą przeszkolenie na kursach centralnych i okręgowych.

* * *

Redakcja zawiadamia Koleżanki i Kolegów, że ukazały się zeszyty nr 1—2, 3 i 5 materiałów pomocniczych dla nauczycieli historii w klasach IV i V na rok szkolny 1949—50, wydane przez Centralny Ośrodek Dydaktyczno - Naukowy Historii na zlecenie Ministerstwa Oświaty (PZWS, Warszawa 1949). Materiały są ściśle dostosowane do nowego programu historii.

*OD ADMINISTRACJI*

*Przypominamy, że zbliża się koniec roku i prosimy o odnowienie prenumeraty na rok następny.*


REDAKTOR:
GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI:
MARIA SIKORSKA

KOMITET REDAKCYJNY:
NATALIA GĄSIOROWSKA
ZOFIA PODKOWIŃSKA
JÓZEF DUTKIEWICZ
ŻANNA KORMANOWA
JANINA SCHOENBRENNER
MARIAN HENRYK SEREJSKI

ADRES REDAKCJI: „WIADOMOŚCI HISTORYCZNE", ŁÓDŹ, UL. ARMII LUDOWEJ 28, M. 7, TEL. 1-03-31

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 16—18

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS WARSZAWA, PL. DĄBROWSKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 06 i 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 5 NUMERÓW ZŁ 180.— CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—

KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPŁACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

*Zakłady Graficzne Państw. Zakł. Wydawnictw Szkolnych w Łodzi,* 451/49 — D - 08071

Cena zł 40.—



PZWS